Niveau(x) d'enseignement : 0 Numéro EDUQ : 9270396
Centre d'intérêt : 540

Tardif, Jean-Claude.

L'évaluation en éducation : dossier / préparé par Jean-Claude Tardif ; Fédération des enseignantes et enseignants de commissions scolaires. -- [Sainte-Foy] : Centre de l'enseignement du Québec, 1990.
136 f. en foliotation multiple : ill. ; 28 cm.

Résumé au début du v. Code : A9091-CF-30; ER-9091-JCT-4. Comprend une bibliogr.

Vedette(s)-secondaire(s) : Fédération des enseignantes et enseignants de commissions scolaires * Centrale de l'enseignement du Québec

Descripteur(s) : Evaluation en éducation * Evaluation de l'apprentissage * Evaluation du personnel * Attitude syndicale * Indicateur de rendement * Méthode d'évaluation * Qualité de l'éducation * Politique * Syndicat

Ce dossier contient un énoncé de politique et un guide d'intervention susceptibles d'orienter la réflexion et l'action syndicale sur la question de l'évaluation en éducation, notamment l'évaluation institutionnelle, l'évaluation de l'apprentissage et l'évaluation du personnel. La CEQ se dit en faveur d'une certaine évaluation en éducation mais rejette l'évaluation liée à des choix budgétaires, à des choix de société et à une volonté de contrôle. Elle tente de cerner l'émergence d'un contre-discours en matière de critique de l'école publique. Elle identifie les enjeux soulevés par le débat sur l'évaluation, ce qui servira d'assises à la définition d'objectifs syndicaux à mettre de l'avant. Elle présente les résultats d'une première consultation dont s'inspirent l'énoncé de politique, le guide d'intervention et le plan d'action du présent dossier. La CEQ opte pour une évaluation qui s'insère dans un processus de correction et d'entraide plutôt que dans un processus d'élimination et de marginalisation.

Type de document :

Fédération
des enseignantes
et enseignants
de commissions scolaires (CEQ)

9270396

3054
Q4
T37
1990

A9091-CF-30

ER-9091-JCT-4

FECS

L'EVALUATION EN EDUCATION

DOSSIER
PREPARE
PAR
JEAN-CLAUDE TARDIF

CONSEIL SUPÉRIEUR
DE L'ÉDUCATION
91 04 02
DOCUMENTATION

CEQ, 18 octobre 1990

Fédération
des enseignantes
et enseignants
de commissions scolaires (CEQ)

1270376

3054
Q4
T37
1990

A9091-CP-30

ER-9091-JCT-4

FECS

L'EVALUATION EN EDUCATION

DOSSIER
PREPARE
PAR
JEAN-CLAUDE TARDIF

CONSEIL SUPÉRIEUR
DE L'ÉDUCATION
91 04 02
DOCUMENTATION

CEQ, 18 octobre 1990

"Quelles que soient leurs qualités techniques, les indicateurs ne sont utiles que dans la mesure où l'on accepte les postulats sur lesquels ils sont fondés" (OCDE, Les écoles et la qualité, 1989, p. 54).

PRESENTATION

Le présent rapport s'inscrit dans la réalisation du plan d'action 1988-1990 de la CEQ et découle de la recension des écrits produite par Jean-Yves Lévesque en 1988-89 sur le même sujet et citée en référence.

L'auteur a bénéficié des remarques et suggestions faites à trois reprises par la Commission générale de l'éducation en 1990 et des conseils judicieux des ressources des programmes III et IV de la Centrale.

L'auteur tient à remercier tout particulièrement le Centre de documentation pour sa collaboration et en particulier Lucie Hallé. Merci également à France Duquette pour le travail de traitement de texte et de relecture.

Il revient désormais aux fédérations membres de la Centrale de se l'approprier et au Conseil général des 6 et 7 décembre à disposer des recommandations qui y sont contenues.

RESUME

Le dossier sur l'évaluation vise trois objectifs:

1° Rappeler que la CEQ a toujours favorisé le fait qu'il se fasse de l'évaluation en éducation afin d'en mesurer la qualité et de justifier l'injection des ressources nécessaires pour répondre aux besoins de formation de la majorité.

2° Démontrer que le débat sur l'évaluation a un caractère conjoncturel et est lié à des choix budgétaires, à des choix de société et à une volonté de contrôle.

3° Souligner le caractère partiel et partial de certaines pratiques d'évaluation tant des institutions que des clientèles étudiantes ou des personnels.

4° Mettre de l'avant une pratique d'entraide et de coopération dans le système d'éducation et un objectif de réussite pour toutes et tous appuyés par une évaluation davantage formative que sommative.

Depuis deux décennies, mais en particulier avec l'adoption de la Proposition d'école, en 1980, la CEQ a opté pour une évaluation qui s'insère dans un processus de correction et d'entraide plutôt que dans un processus d'élimination et de marginalisation.

En 1984, le Congrès met l'accent sur l'autonomie professionnelle des personnels et en 1989 le Conseil général de la CEQ demande de poursuivre la réflexion sur la participation des personnels à l'organisation et à l'évaluation de l'enseignement.

Depuis le début des années quatre-vingt, l'évaluation a refait surface comme un problème. Mais en fait il s'agit d'un faux problème.

La crise du système capitaliste, conjuguée à une crise fiscale et financière de l'Etat-providence et soutenue par l'émergence d'une tendance politique conservatrice a remis à l'ordre du jour le débat sur les finalités de l'éducation, non pas tant en vue d'en mesurer la qualité mais en vue d'en faire le procès pour mieux justifier des coupures et des réorientations.

Alors que les analyses dominantes de l'éducation, dans les années 1970, reposaient sur une analyse critique du système scolaire et sur la nécessité de démocratiser l'éducation, l'analyse dominante des années quatre-vingt repose davantage sur une analyse économique, portée par l'école du Public Choice. Celle-ci met de l'avant les avantages de l'école privée, de l'excellence et de la concurrence dans le système scolaire.

Avec la parution de L'école et la qualité, de l'OCDE, il semble que l'on assiste à l'émergence d'un contre-discours qui tente de relativiser la place des résultats scolaires comme indicateur de qualité et de performance du système et d'orienter la réflexion vers les finalités de l'éducation.

L'évaluation soulève donc certains enjeux. Elle s'inscrit dans un rapport de force social et politique. Elle pose la question de la démocratisation de l'éducation, de son environnement, du caractère complexe du processus éducatif, du contrôle sur les personnels et de l'échec et l'abandon scolaires.

Une approche syndicale de l'évaluation doit s'appuyer sur des principes de qualité, de lutte à l'échec et à l'abandon scolaires,

d'autonomie professionnelle, de démocratisation et de développement de pratiques de coopération et d'entraide.

Une première consultation auprès des affiliés a révélé une volonté d'aller de l'avant au moyen de l'évaluation en éducation dans le respect de certains principes et en se donnant les moyens de nos objectifs. Une série de problèmes et d'obstacles doivent cependant être surmontés. Il ressort notamment une opposition manifeste à certaines pratiques d'évaluation et de contrôle en regard des personnels de l'enseignement et à l'absence d'implication des personnels dans le processus conduisant à l'adoption d'une politique d'évaluation.

L'énoncé de politique et le guide d'intervention qui suivent visent donc à orienter la réflexion et l'action syndicale sur tout le phénomène de l'évaluation en éducation notamment l'évaluation institutionnelle, l'évaluation des programmes, l'évaluation des apprentissages et l'évaluation du personnel.

TABLE DES MATIERES

		Page
	PRESENTATION	ii
	RESUME	iii
1.0	OBJECTIFS ET PLAN DU DOCUMENT	2
2.0	RAPPEL DU MANDAT ET DE NOS ORIENTATIONS	3
3.0	ATTENTION! UN PROBLEME PEUT EN CACHER UN AUTRE	8
4.0	ELEMENTS DE CONJONCTURE SOCIO-POLITIQUE	11
5.0	LE CRI DE L'AIGLE OU QUI SONT CES TENORS?	15
	5.1 La critique est dominée par l'école du Public Choice	16
	5.2 La critique vise l'école publique	17
	5.3 La critique interpelle la CEQ sur trois terrains	20
	5.3.1 Le terrain politique	20
	5.3.2 Le terrain idéologique	20
	5.3.3 Le terrain économique	21
	5.4 La mesure de la qualité cache des intérêts de classe	22
6.0	EMERGENCE D'UN CONTRE-DISCOURS	24
	6.1 Hypothèses de l'étude de l'OCDE	25

6.2 Critique du rendement scolaire comme indicateur 26

6.3 Principes servant à orienter l'évaluation en éducation 31

7.0 LES ENJEUX AUTOUR DE L'EVALUATION 35

7.1 L'évaluation a un caractère politique 35

7.2 Evaluation et pédagogie 36

7.3 L'évaluation du personnel, une question d'approche 38

7.4 L'évaluation des apprentissages 39

7.4.1 Dans les commissions scolaires 39

7.4.2 Dans les collèges 43

7.4.3 Evaluation sommative ou formative? 47

7.4.4 Un genre de flou artistique 52

7.5 La supervision pédagogique 53

8.0 OBJECTIFS QUI DOIVENT GUIDER NOTRE APPROCHE DE L'EVALUATION 54

9.0 RESULTATS D'UNE PREMIERE CONSULTATION A L'INTERIEUR DE LA CEQ 55

9.1 Appel à tous à partir d'un document déclencheur 55

9.2 Réflexion en groupe de travail à la FECS et à la FPPE 59

9.3 Réflexion spécifique dans trois fédérations 70

9.3.1 La FPS 70

9.3.2 La FEC 71

9.3.3 La FPEPE 73

9.4 Essai de synthèse des premières réactions 75

10.0 ENONCE DE POLITIQUE SYNDICALE EN MATIERE D'EVALUATION EN EDUCATION 78

11.0 GUIDE D'IDENTIFICATION DES PRATIQUES D'EVALUATION ET D'INTERVENTION POUR LES RESPONSABLES SYNDICAUX 90

12.0 PRIORITES D'ACTION: DOSSIER EVALUATION 1990-1991 98

REFERENCES 99

ANNEXES

ANNEXE I Décision 27 du Conseil général de la CEQ (Réunion des 9 et 10 mars 1989)

ANNEXE II Synthèse analytique et commentée du document de Jean-Yves Lévesque sur l'évaluation (juin 1989)

ANNEXE III Les caractéristiques des bonnes écoles selon l'OCDE

ANNEXE IV Les indicateurs internationaux de l'enseignement

1.0 OBJECTIFS ET PLAN DU DOCUMENT

Le présent dossier cherche à démontrer que le débat sur l'évaluation n'est pas étranger à l'importance que l'on accorde, dans une société, à la qualité de l'éducation et aux ressources qu'on est disposé à y investir, en tant que collectivité.

Il met notamment en lumière les risques que constituent une tendance excessive à la mesure quantitative des résultats et au contrôle tatillon des administrations locales ou nationales.

La CEQ a, dans le passé, manifesté maintes fois ses réserves par rapport à l'application qui est généralement faite de l'évaluation dans le système scolaire. Elle considérait traditionnellement l'évaluation comme un abus de pouvoir, une ingérence dans le champ d'exercice des agentes et agents de l'éducation pour lesquels elle a toujours revendiqué une plus grande autonomie professionnelle et une variation sur un thème bien connu: le contrôle patronal.

Ce dossier suggère qu'il n'est pas inconcevable d'opter en faveur d'une politique d'évaluation qui vise une plus grande qualité de l'éducation et une meilleure réponse aux besoins exprimés à l'adresse du système scolaire.

Bien que ce dossier traite d'une façon globale de la question de l'évaluation, il ambitionne également de servir d'instrument de réflexion et de guide pour l'action pour les responsables de la négociation à tous les niveaux de même que pour les membres de comités pédagogiques ou de comités de relations de travail. Avec les questions qu'il soulève, les pistes qu'il propose et les balises qu'il trace, ce document devrait servir toutes celles et ceux qui croient à l'école mais qui craignent ceux qui prétendent la gouverner.

Dans un premier temps nous allons revoir le sens du mandat qui est à l'origine du présent dossier. Ensuite nous allons tenter de cerner le problème qui se cache derrière la résurgence du débat sur l'évaluation pour constater qu'il n'est pas étranger à une certaine conjoncture.

Une section sera consacrée au discours dominant en matière de critique de l'école publique et la section suivante tentera de cerner l'émergence d'un contre-discours.

Le document identifiera ensuite les enjeux soulevés par le débat sur l'évaluation ce qui servira d'assises à la définition d'objectifs syndicaux à mettre de l'avant. Une section sera consacrée aux résultats d'une première consultation dont s'inspirent l'énoncé de politique, le guide d'intervention et le plan d'action qui complètent le présent dossier.

2.0 RAPPEL DU MANDAT ET DE NOS ORIENTATIONS

L'évaluation dans le système scolaire a préoccupé la CEQ à différentes époques. Qu'il s'agisse de l'évaluation des politiques scolaires, l'évaluation des programmes et des manuels, l'évaluation des apprentissages ou l'évaluation du personnel, la CEQ a constamment cherché à préciser son approche de la question. Le débat sur un code d'éthique, dans les années soixante était relié à ce problème. Le débat autour de la probation des maitres, du rôle de l'école et de l'enseignante ou l'enseignant de même que la discussion à propos d'une proposition d'école, à la fin des années soixante-dix, ont ouvert un champ de discussion sur la pertinence de l'évaluation, ses fondements et sa méthode.

A l'occasion du Congrès de 1980, la CEQ a adopté les orientations suivantes concernant l'évaluation des apprentissages.

- "Que la CEQ préconise une évaluation scolaire qui s'insère dans un processus de correction plutôt que dans un mécanisme d'élimination."

- "Que la CEQ favorise une évaluation qui développe l'entraide et la solidarité."

- "Que la CEQ revendique l'abolition de la normalisation des notes et des examens nationaux, autres que ceux qui visent un réajustement des objectifs d'ensemble ou des contenus de formation."[1]

En 1980-81, le Conseil général opte pour une campagne d'information et de boycottage des tests au préscolaire. Résultats: moratoire demandé par la Commission des droits de la personne et recul du MEQ qui rend les tests facultatifs.

De 1980 à 1984, les plans d'action de la Centrale ont maintes fois rappelé la nécessité de compléter nos positions sur l'évaluation.

C'est à son Congrès de 1984 que la Centrale de l'enseignement du Québec a amorcé une réflexion sur la question du contrôle et de l'évaluation par le biais d'un dossier sur l'autonomie au travail dans les secteurs de l'éducation et de la fonction publique. À cette occasion, la CEQ a montré que le couple antithétique "autonomie et contrôle" s'identifie à un autre couple d'opposition "réforme et contre-réforme". De plus, une mise en relation de ces deux ensembles amenait la Centrale à reconnaître que la période réformiste des années soixante a permis au personnel et aux

---

[1] Résolutions 55, 56 et 58 du 27e Congrès de la CEQ, en 1980.

institutions de disposer d'une plus grande marge d'autonomie, alors que la contre-réforme qui a suivi a entraîné l'augmentation des contrôles patronaux.

A l'occasion des Etats généraux sur la qualité de l'éducation, tenus à Montréal du 2 au 5 avril 1986, sous les auspices de la Fédération des commissions scolaires, du MEQ et de la CEQ, cette dernière a produit un cahier pour "alimenter" le débat[2].

Rappelant nos positions adoptées en 1984, la CEQ suggérait de s'objecter à toute évaluation qui:

- divise les personnels entre eux (ex.: paie au mérite);
- se sert des résultats scolaires des élèves;
- n'est centrée que sur un aspect sans considérer tout le contexte (programmes, matériel, formation, manque de support);
- est arbitraire parce que réalisée par une seule personne selon des critères établis par cette même personne;
- n'est qu'un prétexte pour justifier des décisions déjà prises.

Le document se montrait sévère face à plusieurs directions d'écoles qui "se désintéressent de la vie pédagogique de l'école et se limitent aux questions administratives," ou encore qui "utilisent

---

2 CEQ, Pour alimenter notre participation aux Etats généraux sur la qualité de l'éducation, avril 1986, p. 33, 34, 39.

sans discernement les pouvoirs accrus que le décret leur a donnés, ce qui décourage l'innovation et le dynamisme des enseignantes et des enseignants".[3]

Le document ajoutait qu'il revenait au MEQ "d'évaluer les programmes et le matériel didactique existant et de leur apporter les correctifs qui s'imposent".[4]

Le Congrès de 1988 a référé au Conseil général une série de propositions qui furent finalement adoptées en mars 1989:[5] on y affirme le principe de la participation des personnels aux décisions concernant l'organisation de l'enseignement en général. Tout en reconfirmant les orientations votées au Congrès de 1984, on met aussi de l'avant l'idée que les personnels de l'éducation sont les responsables des pratiques pédagogiques.

Le CG demande aussi à la CEQ:

- d'élaborer une position syndicale sur l'évaluation en consultation avec ses affiliés;

- d'appuyer cette position sur le respect de l'autonomie professionnelle des personnels en prenant en compte le rôle social de l'éducation.

Depuis lors, plusieurs facteurs et événements ont contribué à faire de l'évaluation une préoccupation d'actualité dans le monde

---

3 IDEM, p. 33.

4 IDEM, p. 34.

5 L'annexe I comprend un extrait des décisions du CG des 9-10 mars 1989 (Décision 27).

scolaire. Les pressions exercées de plus en plus fermement pour accentuer les contrôles à tous les niveaux du système, l'élaboration de politiques d'évaluation des institutions et du personnel, la prolifération des examens ministériels, la résurgence d'anciens concepts tel celui de la supervision pédagogique, les comparaisons entre le secteur privé et le secteur public, etc., ont conduit la Centrale à s'arrêter plus longuement sur ces questions, à susciter des discussions et à faire le point.

En juin 1989, Jean-Yves Lévesque remettait à la Centrale un rapport de recherche sur le contrôle et l'évaluation dans le système éducatif.[6]

Son objectif était de défricher les concepts courants en matière d'évaluation de l'éducation, de situer le courant de la supervision pédagogique dans le contexte actuel et de dégager un certain nombre de pistes de réflexion et d'action, à partir d'une recension des écrits tant en Europe qu'en Amérique du Nord.[7]

L'hypothèse centrale de cette étude peut se résumer de la façon suivante: alors que l'évaluation devrait être une interrogation continue du sens de ce que l'on fait et des pratiques qu'on a ou qu'on développe, la tendance actuelle la considère comme un instrument de mesure et de contrôle. Ce renversement de tendance s'explique dans un contexte où l'Etat délaisse ses priorités sociales et où l'entreprise privée désire s'emparer de secteurs accrus des services publics dont l'éducation. Il s'agirait en

---

6 LEVESQUE, Jean-Yves, Dossier sur le contrôle et l'évaluation dans le système éducatif: assises d'une position de centrale, Québec, CEQ, juin 1989, 78 p. annexe.

7 L'on trouvera en annexe II un résumé de cette étude, rédigé par Micheline Jourdain.

somme d'un "changement de cap" susceptible de renforcer les inégalités sociales.

En 1990, la Commission générale sur l'éducation de la CEQ s'est penchée à deux reprises sur un cadre de travail devant nous conduire à l'adoption d'une plate-forme et d'un plan d'action sur l'évaluation tant des apprentissages que du personnel.

Le présent rapport constitue donc l'aboutissement d'une démarche de 10 ans de réflexion à la centrale mais il ne veut surtout pas s'arrêter là. Il propose une réflexion et des pistes d'action qui devront s'étendre sur quelques années au moins. Le dossier n'est donc pas fermé.

3.0 ATTENTION! UN PROBLEME PEUT EN CACHER UN AUTRE

L'évaluation est à la fois un **instrument** et un **processus**. Elle n'est donc pas le centre d'un problème mais un épiphénomène. Elle cache autre chose. C'est davantage des conceptions de l'éducation, de l'école et du rôle du personnel qui s'affrontent.

Le problème qui est soulevé par celles et ceux qui critiquent l'évaluation n'a pas réellement de fondement dans le système. Il s'inscrit dans le temps. En ce sens, il est **conjoncturel**. On parle de diminution de la qualité de l'éducation, d'une productivité déficiente, d'une baisse du rendement scolaire, bref on pointe du doigt un phénomène réel mais qui a pris une ampleur ces dernières années et qui trouve de multiples explications:

- réductions budgétaires,
- augmentation de la tâche du personnel,

- précarisation des emplois,
- émergence de nouveaux besoins,
- intégration des enfants en difficulté,
- présence de nombreuses communautés culturelles,
- bouleversement des valeurs chez les jeunes et désintéressement face à l'école,
- reprise de l'activité économique et nouvelles perspectives d'emploi à temps partiel chez les jeunes,
- crise de la formation professionnelle,
- appauvrissement général de la population et détérioration des conditions de vie des quartiers socio-économiquement faibles,
- etc...

On s'entend tous sur la nécessité d'évaluer le sens et les résultats de nos actes afin de réajuster le tir au besoin. Certes l'école est confrontée à de nouvelles réalités et l'urgence d'une réévaluation de ses services et de ses pratiques s'impose.

Ce qui pose problème ce sont les finalités de toute politique d'évaluation, la manière selon laquelle elle est appliquée et le terrain sur lequel on cherche à nous entraîner i.e. le néolibéralisme, la concurrence avec l'école privée et la décroissance économique.

Evaluer est une pratique quotidienne valable. Le mouvement syndical la pratique à l'occasion de ses bilans de la négociation, à l'occasion de colloques, de congrès, de sessions de réflexion ou de stratégie.

En soi l'évaluation est souhaitable et n'est pas contradictoire avec l'acte pédagogique ni avec le mandat syndical.

L'émergence d'un problème entourant l'évaluation en éducation n'est pas étranger à un changement de conjoncture économique, à une modification de notre conception de l'Etat, de même que de la place et du rôle des services publics.

Se positionner correctement, pour le mouvement syndical, signifie qu'il prenne parti:

a) pour la qualité des services publics,

b) pour la poursuite des objectifs de la réforme scolaire
   - démocratisation
   - accessibilité
   - égalité des chances,

c) pour la réussite scolaire à tous les niveaux,

d) pour la défense des intérêts de ses membres,

e) pour la promotion des intérêts des classes ouvrières et populaires.

D'entrée de jeu, il faut affirmer la nécessité d'une politique d'évaluation. Il faut mettre de l'avant une **finalité qualitative** et une **approche participative** mais il faut par ailleurs contrer

toute tentative d'introduction de contrôles indus, de mesure comptable du rendement, d'augmentation des droits de gérance et de prises de décision arbitraire et discriminatoire.[8]

4.0 ELEMENTS DE CONJONCTURE SOCIO-POLITIQUE

L'évaluation n'est pas à proprement parler le principal enjeu du système scolaire, à l'heure actuelle. Il s'agit d'une question qui refait surface périodiquement lorsque la critique du système se fait vive, lorsque les ressources viennent à baisser ou lorsque des besoins de formation demeurent insatisfaits.

Ce fut notamment le cas, au Québec, dans les années soixante. De fortes demandes de services, associées à une longue phase de restrictions et à des critiques répétées à l'endroit du système d'éducation, a propulsé l'évaluation à l'avant-scène, à côté des revendications pour une plus grande accessibilité, une meilleure qualité et l'égalité des chances pour toutes et tous.

Les années soixante-dix nous ont permis d'assister à un développement quantitatif du système scolaire, une centralisation accrue des pôles de décision et une ouverture réelle à toutes les couches de la population jusqu'en secondaire V.

Les années quatre-vingt ont vu défiler une profonde crise économique, une crise de l'Etat-providence et une crise de l'ensemble des

---

[8] Il ne faut pas hésiter, à ce sujet, à invoquer des législations telles les chartes des droits et libertés de la personne, la loi de protection des renseignements personnels, la loi d'accès à l'information ou encore la convention collective afin de contrer toute pratique arbitraire ou discriminatoire.

institutions sociales, y compris l'école: diminution d'effectifs, réduction des ressources et perte de légitimité.

Une certaine élite politique et intellectuelle, avec l'appui du PQ, a, après l'échec du référendum, formulé à l'endroit de l'éducation et particulièrement de celles et ceux qui y travaillent, une série d'accusations extrêmement graves et lourdes de conséquence. Elle s'en prenait alors à la qualité de leur travail, à leur rendement, à leur âge (sic), à leurs conditions de travail et aux organisations qui les représentent.

La crise et la montée du chômage ont accentué cette pression en délégitimant l'école, la formation académique et les diplômes. "A quoi sert d'étudier, se disait-on, si on ne trouve pas de travail?"

C'est le secteur de la formation professionnelle qui a été le plus pris à partie. Désinvestissement, vieillissement des équipements, diminution de la clientèle, chômage des diplômées et diplômés, autant de manifestations d'une perte d'identité et de valeur. Et cette dévalorisation a eu des retombées sur le système scolaire tout entier et sur celles et ceux qui y travaillent.

Comme si ça ne suffisait pas, les nouvelles stratégies économiques tant des entreprises que des gouvernements ont eu pour conséquences de précariser les emplois et d'instituer une économie à deux vitesses et une société à deux paliers. En bout de course de moins en moins de personnes s'approprient de plus en plus de richesse, et de plus en plus de personnes sont réduites à une pauvreté croissante et multiforme. C'est ce qui s'appelle l'accroissement des écarts socio-économiques.

Au centre des débats, il y en a un qui émerge avec une certaine persistance, c'est celui de la qualité. Une économie de croissance

valorise bien sûr la quantité et présume que la qualité est fonction de la quantité. "Sur le lot, il devrait y avoir une certaine qualité", estimait-on.

Mais en période de décroissance c'est la qualité qui est recherchée. Pour la bonne raison que la concurrence se fait féroce, que les exigences sont nombreuses, que les coûts sont un facteur déterminant et que la qualité se présente comme la solution.

Il n'y a pas une semaine où les médias ne nous présentent des discours ou des projets sur la qualité. Qualité totale, défaut-zéro, cercle de qualité, objectif qualité, services de qualité, ce sont des préoccupations formulées aussi bien par le patronat que les syndicats ou les gouvernements.

Le Québec ne fait pourtant pas exception. Le cri d'alarme lancé en 1981 aux Etats-Unis par la Commission d'étude sur l'état de la formation et de la qualité de l'éducation (A Nation at Risk) indiquait déjà que le doute était en train de s'installer. La nation serait en péril et il devenait urgent d'opérer des réajustements.

Cette crise de l'école et cette recherche de qualité ont donné lieu à une remontée de la demande pour une évaluation plus rigoureuse, aussi bien l'évaluation des politiques d'éducation, l'évaluation des programmes et des institutions, l'évaluation des apprentissages et l'évaluation des personnels.

La dernière décennie de ce siècle nous offrira-t-elle d'autres perspectives?[9] L'éducation redeviendra-t-elle une priorité sociale, politique et économique? Dans ce contexte, l'évaluation ne risque-t-elle pas de passer au second rang des priorités du système après la réforme des programmes, le financement, la lutte à l'échec et à l'abandon scolaires, l'accès à l'alphabétisation, la formation professionnelle, l'éducation des adultes, la langue, la confessionnalité?

Il n'y aurait d'ailleurs rien de surprenant à cela puisque **l'évaluation n'est pas une fin en soi mais un moyen, un instrument pour améliorer la qualité générale du système scolaire et pour mieux répondre aux besoins exprimés.**

---

[9] Voici comment on peut entrevoir le contexte des années quatre-vingt-dix en éducation:

- l'explosion du savoir et l'importance croissante de celui-ci, pour tous, à l'intérieur de la société;
- les révolutions technologiques, notamment dans le domaine des communications et de la biologie;
- l'intégration, à l'échelle du monde, des politiques, des échanges commerciaux et des opérations financières;
- la multiplication, à un rythme accéléré, des interactions entre les cultures et la possible tendance de celles-ci à l'homogénéisation;
- les conséquences d'ordre écologique du développement démographique et économique;
- la concurrence commerciale entre le Québec, le reste du Canada, les Etats-Unis, l'Europe de 1992 et les pays du Pacifique;
- le pluralisme de la société québécoise à divers plans: références culturelles, valeurs, langues, aspirations, styles de vie, etc.;
- des changements significatifs dans les structures démographiques, le rôle de la femme, la constitution de la famille et la place de la religion dans la vie personnelle et sociale;
- l'interrelation quasi continue entre la plupart de ces contextes et de ces défis.

Le présent document veut quand même soulever un débat de fond sur les objectifs de l'évaluation et par conséquent sur les finalités du système d'éducation.

5.0 LE CRI DE L'AIGLE OU QUI SONT CES TENORS?

Plusieurs questions doivent être discutées entre les divers partenaires de l'éducation avant qu'il ne soit décidé de l'implantation ou du rejet de l'évaluation, comme mode de gestion des programmes, des institutions, des personnels ou des clientèles.

L'évaluation, faut-il le répéter, c'est un moyen et non une fin en soi.

Le système d'éducation devra pouvoir compter sur des ressources humaines dynamiques et une clientèle étudiante motivée pour réussir son projet de former des citoyennes et des citoyens responsables et une main-d'oeuvre compétente dans le contexte des défis des années quatre-vingt-dix.

C'est pourquoi il nous semble urgent de déplacer le débat vers un certain nombre d'autres questions pour mieux situer celle de l'implantation ou du rejet d'une formule quelconque d'évaluation qui tend à polariser actuellement les intervenantes et intervenants en éducation.

L'évaluation soulève le débat de la qualité et de la performance. Il faut relier l'évaluation de l'éducation et l'analyse des politiques à la recherche de la qualité et à l'innovation. C'est d'ailleurs sur cette base que les ténors et tenants de l'école privée ont décidé d'attaquer l'école publique. Car ne nous y trompons pas. Derrière le débat sur la qualité se profile le

procès de l'école publique et de ses artisanes et artisans y compris les organisations syndicales de l'enseignement.

L'enjeu est donc très clair: faut-il laisser le micro aux détracteurs de l'école publique? Mais qui sont ces ténors?

5.1 La critique est dominée par l'école du Public Choice

Il n'est pas utile de les citer tous, ils tiennent à peu près tous le même discours. Ecoutons, à titre d'exemple, ce qu'ont à dire deux représentants de l'école du Public Choice, Jean-Luc Migué et Richard Marceau, professeurs à l'ENAP. Dans une récente publication,[10] ceux-ci ont tenté d'établir une comparaison entre le système scolaire public et privé au Québec, au moyen de la théorie économique du Public Choice, afin de démontrer la supériorité du privé sur le public et de justifier l'introduction d'un "bon d'éducation". Leur hypothèse de recherche est triple et peut se résumer ainsi:

1- La performance du secteur privé l'emporte nettement sur le secteur public (p. 43).

2- Ce qui manque à l'école publique et qu'offre l'école privée c'est l'autonomie et la concurrence. "C'est d'ailleurs en partie ce qui fait que l'école publique est médiocre" (p. 104).

3- Il s'agit donc d'offrir l'école privée à la majorité par l'introduction d'avantages fiscaux et de subventions plus

---

[10] MIGUE, Jean-Luc et MARCEAU, Richard. Le monopole public de l'éducation. L'économie politique de la médiocrité, Québec, PUQ, 1989, XXI, 195 p.

générouses si l'on veut relever le niveau de qualité et de performance de l'école québécoise.

Au plan méthodologique, le Public Choice considère que ce sont les choix et les préférences individuelles, à travers le libre marché et la concurrence, qui sont garants de la qualité, de l'excellence et de l'efficacité.

En éducation, le Public Choice mesure les préférences individuelles par le choix que les parents font d'envoyer leurs enfants à l'école privée malgré le "double système de taxation" dont ils sont "victimes". Il mesure l'efficacité par le taux de réussite des élèves aux examens du ministère."

Il postule que le marché et le profit sont les principes qui guident l'organisation de la production, que la somme des intérêts individuels constituent l'intérêt collectif et qu'il ne peut exister de droits collectifs si ceux-ci réduisent la portée des droits individuels.

5.2 La critique vise l'école publique

Les auteurs ont retenu du Public Choice sa grille économique et ont tenté de prouver que le Québec réaliserait des économies s'il laissait libre cours à la concurrence dans le système scolaire.

"L'école privée, écrivent les auteurs, grâce surtout à l'autonomie qu'elle laisse à ses décideurs locaux, offre les caractéristiques empiriquement associées à l'excellence scolaire" (p. 40). Et ils

---

" "L'unique mesure de performance retenue est l'excellence scolaire des étudiants" (p. 35).

ajoutent: "Ecole publique et autonomie seraient incompatibles" (p. 40).

Au passage, les auteurs évacuent le rôle socialisateur de l'école en affirmant qu'elle "n'est qu'un instrument parmi d'autres de socialisation des enfants et des parents" (p. 87) et que cet aspect de son rôle est encore mieux rempli par l'école privée. "L'école privée concrète chez nous, écrivent les deux chercheurs, contribue donc déjà plus que sa contrepartie publique à l'intégration sociale, mais elle le fait elle-même trop peu" (p. 101). D'ailleurs c'est sans gêne que les auteurs ajoutent: "L'école privée engendre la plus grande égalité, la plus forte mobilité sociale" - (p. 104).

Cette affirmation est assortie d'une condamnation sans appel de l'école publique:

> "L'examen des fondements du monopole public de l'éducation est à ce point clair et univoque qu'on ne peut que souhaiter que l'école publique unique en vienne à être perçue un jour comme un épisode aberrant des XIXe et XXe siècles" (p. 90).

Ici il vaut la peine de rappeler les principaux arguments relevés par les auteurs à l'appui de la thèse de l'inefficacité du secteur public:

1- En l'absence de profit, donc de mesure de performance, l'administrateur public ne subit pas la pression, commune aux entrepreneurs privés, de se montrer efficace, c'est-à-dire soucieux des coûts et des préférences du consommateur (p. 151).

2- Le monopole de l'éducation a conduit au monopole syndical et a fait relever la rémunération des enseignantes et enseignants de 5 à 10 % au-dessus de l'entreprise privée.[12]

3- Les "finalités redistributionnistes" du secteur public (p. 154) ou encore la "multiplicité d'objectifs redistributifs" (p. 158).

4- La scolarisation, au même coût, des cancres et des plus doués (p. 154).

5- "Il en coûte plus cher d'offrir un service à travers l'entreprise publique ou mixte que par la firme privée" (p. 157).

6- Le mode de financement des écoles publiques fondé presque exclusivement sur le nombre d'inscriptions (...) n'a donc quasiment rien à voir avec le contenu, le programme choisi, le type d'enseignement et la qualité de l'enseignement.

7- L'absence de concurrence avec un secteur privé fort.

8- L'excès de réglementation pour le secteur privé.

9- La centralisation du réseau public.

---

[12] Les auteurs oublient cependant de souligner qu'il s'agit d'études menées en 1979, donc avant les coupures de 1982. Pourtant leur publication date de 1989. Comme acte de mauvaise foi, il ne se fait pas mieux.

5.3 La critique interpelle la CEQ sur trois terrains

En somme, les tenants du Public Choice nous entraînent sur trois terrains de lutte spécifiques au sujet de la promotion de l'école publique.

5.3.1 Le terrain politique

Nous ne sommes pas très loin du rapport des comités des sages de 1986. C'est d'abord et avant tout l'Etat qui est visé derrière le procès de l'école publique. C'est l'Etat libéral mis en place après la seconde guerre mondiale et qui s'est converti en Etat-providence au détour des années soixante.

Mais ne nous leurrons pas. Derrière l'Etat en question, c'est l'essence même de la démocratie qui est en jeu. Qui doit détenir le pouvoir dans cette société et qui doit retourner la richesse qu'elle produit? Vers qui la richesse doit-elle être redistribuée? Avec Migué et Marceau on a l'expression de la droite radicale (pas encore fasciste, heureusement). Même les théoriciens libéraux les renient et refusent de concevoir une société sans Etat, un Etat sans pouvoir ou encore un Etat sans école publique.

5.3.2 Le terrain idéologique

Le discours dominant de ces chercheurs repose sur l'ambiguité.

Même s'ils ne cachent pas que l'école modèle c'est "l'école de son rang", ils ne poussent pas leur logique jusqu'à affirmer que seuls celles et ceux qui en ont les moyens doivent se payer l'éducation, que la formation de base n'est pas le secondaire V mais la capacité d'apprendre à lire et à écrire, donc le niveau primaire, que les

valeurs communes que l'école doit se contenter de transmettre sont le respect de la propriété et l'amour du profit et tutti quanti.

Même la discussion sur les droits individuels et les droits collectifs et la supériorité des premiers sur les seconds est pleine d'imprécision et de parenthèses entrouvertes.[13]

Toutefois, en remettant ainsi en question le rôle traditionnel de socialisation de l'école et la fonction sociale égalitariste de l'école publique, les auteurs nous obligent à réinterroger nos thèses et à démontrer que sans l'école publique, le Québec serait encore le paradis des inégalités, de l'ignorance et du sous-développement économique, social et culturel.

5.3.3 Le terrain économique

L'approche méthodologique des deux chercheurs, même si elle déborde quelque peu, se veut avant tout économique.
Or l'approche traditionnelle de la CEQ n'a jamais exploité outre mesure cette variable. En termes clairs, est-ce possible de démontrer que l'école publique représente une économie pour le Québec? Cela nous obligerait bien sûr à sophistiquer nos instruments de mesure et à aborder la question: "Qu'est-ce que nous coûterait l'analphabétisme au Québec?" Il s'agit bien sûr des

---

[13] A titre d'exemple: "Nous verrons que le dossier empirique <u>semble</u> confirmer de façon <u>plutôt</u> solide l'infériorité <u>apparente</u> de l'entreprise publique en matière de coût de production" (p. 152). (Les soulignés sont de nous).

coûts sociaux autant qu'économiques. Les auteurs se gardent bien de s'aventurer sur ce terrain.[14]

5.4 La mesure de la qualité cache des intérêts de classe

Ce qui pourrait apparaître ici comme un "a parte" se justifie amplement. On a vu que la remise à l'ordre du jour de l'évaluation en éducation n'est pas neutre. Cette résurgence tient de postulats qu'il faut identifier et de visées qu'il faut démasquer. Affirmer que le système public d'éducation aurait intérêt à se soumettre à une évaluation plus rigoureuse, c'est laisser entendre que sa qualité laisse à désirer.

Qui dit qualité pense performance. Or la performance se mesure. Elle a besoin d'indicateurs et d'instruments de mesure. Quels sont donc, pour Migué et Marceau, les meilleurs indicateurs de performance du système scolaire? Ce sont le rendement scolaire, l'adéquation au marché du travail, l'alphabétisation, l'essor de la démocratie, la transmission des valeurs communes, les préférences

---

[14] Quant aux aspects financiers, les auteurs citent une étude du MEQ qu'ils contestent par ailleurs: RYSTIC, Benedykta, Comparaison de la dépense par élève dans les commissions scolaires et dans les établissements d'enseignement privés en 1985-1986, Québec, Direction des études économiques et démographiques, Ministère de l'Education, 31 août 1988, 53 p.

et choix des parents, l'orientation scolaire,[15] l'homogénéité,[16] l'innovation, la discipline, l'autonomie.[17]

Il ressort que le choix des indicateurs n'est pas plus neutre que les postulats qui sont derrière. Quelle est la nature de l'école? A qui et à quoi profite-t-elle? La réponse de Migué et Marceau est essentiellement idéologique. Elle se fonde sur une approche élitiste de l'école et sur la valorisation des intérêts de la classe dominante. Bref, ils expriment clairement leurs positions de classe.

A partir d'indicateurs différents et de prémisses différentes, il serait possible de démontrer que l'école est un lieu de rapport de force et un enjeu du rapport de force, un peu comme l'Etat. Tantôt les forces conservatrices y dominent et l'orientent et tantôt les forces progressistes imposent une tendance contraire.[18]

---

15 Les auteurs s'appuient sur une étude du Brookings Institution qui affirme que "les meilleures écoles orientent deux fois plus leurs élèves vers la filière scolaire que vers la professionnelle" (p. 35).

16 Les auteurs écrivent que selon des études américaines, "les meilleures écoles sont fréquentées par des enfants de parents à plus hauts revenus, de statut social plus élevé et jouissant d'un an et demi de plus de scolarité" (p. 36).

17 "En un mot, concluent les auteurs, l'école privée, grâce surtout à l'autonomie qu'elle laisse à ses décideurs locaux, offre les caractéristiques empiriquement associées à l'excellence scolaire" (p. 40).

18 Migué et Marceau sont d'ailleurs obligés de concéder que dans le cas de l'école publique "sa fonction première est d'exprimer des choix de société" (p. 165). Par conséquent, "l'adéquation entre le produit qu'offre l'école et celui qu'obtient le consommateur se réalise donc par le jeu des forces toujours en action" (p. 166). Là où ils s'éloignent c'est dans la séparation entre la

En somme on veut bien évaluer, mais il faudrait d'abord s'entendre sur un certain nombre de prémisses et cela n'est pas acquis puisque l'école traduit les contradictions politiques et sociales d'une société.

Pendant la décennie quatre-vingt, les ténors de la droite néo-libérale[19] et le monde des affaires ont tenu le haut du pavé et ont tenté d'orienter l'école dans le sens de leurs principes et de leurs intérêts.

Il convient de se demander si les années quatre-vingt-dix vont faire en sorte que la tendance soit renversée.

6.0 EMERGENCE D'UN CONTRE-DISCOURS

L'organisation de coopération et de développement économique (OCDE) qui réunit les principaux pays industrialisés de la planète a rendu publique une étude sur les écoles et la qualité.[20]

"fonction politique" et la "fonction scolaire" de l'école. "Pour réaliser l'excellence scolaire et sa condition, l'autonomie de l'école, le législateur aurait à renier les finalités redistributionnistes assignées au monopole public. La position politique de l'école évacue sa fonction scolaire" (p. 179).

19 Le néo-libéralisme prône une réduction du rôle de l'Etat au profit de l'entreprise privée, la détermination du politique par l'économique et la prévalance des droits et des valeurs individuelles sur les droits et les valeurs collectives.

20 OCDE, Les écoles et la qualité. Un rapport international. Paris, OCDE, 1989, 155 p.

Cette étude répond à une demande des ministres de l'éducation des pays membres de l'OCDE, formulée à Paris en 1984.

Une série de conférences internationales sur des grands thèmes reliés à la qualité de l'éducation a été tenue en 1985 et 1986 et a servi de base à l'étude en question.

Les auteurs se demandent d'abord pourquoi le problème de la qualité refait surface et s'il y a une seule réponse possible pour tous les pays.

6.1 Hypothèses de l'étude de l'OCDE

1- Au cours des 20 dernières années, on a amélioré les conditions matérielles des écoles, on a mené à bien des réformes du système scolaire sous l'angle des structures, de l'organisation et des programmes, bref sous l'angle quantitatif, sans affecter l'aspect qualitatif i.e. la nature de l'enseignement obligatoire, les attentes de la société et de l'école. (p. 7)

2- "La qualité de l'enseignement n'est pas une plus-value qu'on peut obtenir au prix d'un simple effort ponctuel, elle doit être une priorité constante". (p. 7)

3- "La qualité a un sens différent selon les observateurs et les groupes d'intérêt et chacun se fait une idée différente de l'ordre des priorités lorsqu'on entreprend une réforme". (p. 15)

4- L'expansion économique (croissance quantitative) et l'élargissement de l'accès aux études à de nouveaux groupes de la population (égalité des chances) "expli-

quent tout naturellement le regain d'attention à l'égard de la qualité". (p. 17)

5- La remise à l'ordre du jour de la qualité de l'enseignement cache une remise en question des finalités de l'école et de l'intervention de l'Etat dans le contexte du débat sur la théorie du capital humain et dans le contexte de la concurrence sur les marchés internationaux. (p. 20-25)

6- "Pour savoir ce que la société attend de l'école, il faut se demander si les établissements scolaires (...) répondent encore aux besoins du monde moderne. Mais c'est aux détracteurs des écoles (...) qu'il appartient de proposer des solutions à la fois réalistes et concrètes". (p. 26)

6.2 Critique du rendement scolaire comme indicateur

L'étude se veut à la fois théorique et empirique. Elle interroge la notion de qualité et ses différentes connotations[21] et elle

---

[21] L'OCDE distingue les concepts de qualité, de norme et de résultat.

La qualité imprime une norme, un jugement de valeur, une comparaison et une action correctrice.

La norme reflète les attentes de la société et celles-ci "évaluent au fil des années par le jeu d'un processus complexe de négociations politiques" (p. 43).

Le résultat scolaire repose sur les examens. Or "les examens ne portent que sur les connaissances et compétences cognitives" (p. 43). D'où l'importance d'utiliser avec précaution les résultats scolaires pour mesurer la performance et la qualité d'un système d'éducation.

"traite des politiques et des méthodes qui intéressent le décideur et le pédagogue désireux d'améliorer la qualité de l'enseignement". (p. 10) Enfin elle cherche "à mettre au point un ensemble international d'indicateurs de l'enseignement". (p. 43)

Le rapport "s'efforce (...) d'analyser les composantes des différentes définitions et interprétations" (p. 29) de la qualité. Ce qui est le plus percutant c'est l'effort théorique en vue de distinguer "qualité" et "résultats" mesurés aux examens. "Ce qui importe, ici, lit-on dans le rapport, c'est de bien comprendre que l'évaluation de la qualité ne doit pas se fonder essentiellement sur les notes obtenues aux examens". (p. 35)

Ne voilà-t-il pas un solide coup de pied à la thèse de Migué & Marceau!

Cela ne suffit pas, les auteurs donnent aussi un solide coup de pouce à la thèse de la CEQ.

> "L'importance que les uns et les autres accordent aux divers degrés de réussite scolaire dépend en partie de leur idéologie; "l'excellence" est le signe de ralliement des traditionalistes tout comme "l'égalité" et les mesures à prendre à l'intention des enfants défavorisés sont la bannière des progressistes et des égalitaristes". (p. 36)

Le rapport de l'OCDE nous force à nous poser les questions suivantes à propos du concept de qualité:

a) quelle qualité ou encore quelle utilisation faisons-nous du terme "qualité"?[22]

b) la qualité pour qui? et selon quel ordre de priorité? Egalité des chances ou liberté de choix?[23]

c) la qualité de quoi? le fonctionnement, les ressources ou le produit?[24]

Les auteurs concluent que tout dépend des valeurs qu'une société privilégie. L'école a pour mission de transmettre une culture et des valeurs communes. Le problème c'est d'établir un consensus sur des valeurs communes. Ce constat est d'autant plus pertinent qu'il apparait au Québec un clivage certain entre la culture prônée par

---

22 "Les normes ne sont pas absolues, écrivent les auteurs du rapport. Ce sont des compromis visant à équilibrer au mieux les objectifs souhaités". (p. 33)

23 En 1984, les ministres de l'éducation des pays membres de l'OCDE faisaient la déclaration suivante:

> "La finalité essentielle de l'enseignement reste de conduire chaque enfant aussi loin que le lui permettent ses aptitudes, compte tenu de la nécessité de bâtir l'avenir des sociétés démocratiques et de plus en plus pluralistes sur les talents multiples et variés des jeunes". (Cité dans OCDE, Les écoles et la qualité, 1989, p. 36).

24 Le rapport précise que "ce que les enfants apprennent et la façon dont ils l'apprennent sont au coeur même de l'enseignement" (p. 35). Il ajoute: "En définissant la "qualité", faut-il privilégier les résultats explicitement définis comme cognitifs (...) ou tenir compte aussi du développement affectif, artistique et social de l'élève et de son insertion dans la société? (...) ce qui importe, ici, c'est de bien comprendre que l'évaluation de la qualité ne doit pas se fonder essentiellement sur les notes obtenues aux examens". (p. 35)

les tenants de l'école privée et celle prônée par les tenants de l'école publique.[25]

L'étude suggère que les niveaux scolaires sont un indicateur insuffisant:

> "Le recours aux simples moyennes des résultats scolaires traduit en fait l'insuffisance des "critères" disponibles. L'une des raisons en est que les examens ne portent que sur les connaissances et compétences cognitives". (p. 43)

Ils négligent la formation personnelle (autonomie, sens des responsabilités, attitudes face aux autres et au travail, etc.) et la fonction sociale de l'école (valeurs familiales, sens de la solidarité, nationalisme, attachement à une langue ou à une religion, rôle de garderie et de socialisation, etc.).

Les chercheurs désirent donc nous mettre en garde contre la tentation de mesurer la qualité ou le rendement de l'école par un seul indicateur et d'isoler l'école de son milieu et de son temps.

> "En prétendant que les niveaux baissent, écrivent-ils, on prouve qu'on a la mémoire courte, et non que l'enseignement s'est dégradé. Ce qui est sûr, c'est que la

---

[25] Les tenants de l'école privée prônent le libéralisme économique, le désengagement de l'Etat, l'individualisme, le jeu des lois du marché et le maintien des privilèges de la minorité possédante. Les tenants de l'école publique plaident en faveur d'une certaine planification économique, de la responsabilisation de l'Etat face aux besoins sociaux, de l'action sociale et communautaire, d'une réglementation du monde des affaires et de la finance et d'une réponse aux besoins de la majorité de la population.

> société exige maintenant bien davantage de l'enseignement scolaire qu'au cours des décennies passées". (p. 45)

Des travaux de recherche effectués au Royaume-Uni et en Irlande montrent que selon la majorité des parents, des employeurs, des enseignants et des anciens élèves

> "l'enseignement a essentiellement pour objectif de conférer une certaine confiance en soi, l'aptitude à prendre des initiatives pour faire évoluer les choses, la capacité de travailler avec les autres, l'aptitude à observer et à apprendre de façon autonome et le désir de travailler pour le bien de la communauté dans laquelle on vit".[26]

"En outre, s'empressent d'ajouter, les chercheurs de l'OCDE, les résultats sont extrêmement sensibles aux instruments de mesure et aux méthodes utilisées". (p. 47)[27]

Or à supposer qu'on réussisse à mettre au point un instrument de mesure précis de l'évolution du comportement des élèves,[28] on sera incapable de discriminer parmi les facteurs ceux qui relèvent de

---

[26] RAVEN, J., "Some Barriers to Educational Innovation from Outside the School System" in Teachers College Record, Vol. 85, No 3, p. 43.

[27] Les auteurs signalent en particulier qu'il est difficile de mesurer l'évolution du comportement des individus pour deux raisons: ce comportement évolue et il évolue différemment selon les individus. Or c'est là un "objectif essentiel" de l'enseignement.

[28] Ce qui est rendu quasi impossible en raison de la modification de la composition des effectifs scolaires et des inégalités en matière d'origine sociale.

l'école et ceux qui échappent au contrôle de l'école, tels le milieu social et familial et l'environnement culturel et économique.

Les auteurs concluent en toute logique.

> "Quelles que soient leurs qualités techniques, les indicateurs ne sont utiles que dans la mesure où l'on accepte les postulats sur lesquels ils sont fondés. Ils ne peuvent donner une image absolue et fidèle de la "santé" de l'enseignement. Autrement dit, il n'existe aucun moyen technique d'éluder la nature subjective de la "qualité"". (p. 54)

Les chercheurs de l'OCDE tentent ensuite de cerner la notion de qualité à partir d'indicateurs concrets, en commençant par les programmes d'étude (ch. 4), le rôle du maître (ch. 5), l'organisation de l'école (ch. 6), l'évaluation et son suivi (ch. 7), les ressources (ch. 8) et l'école (ch. 9).

6.3 Principes servant à orienter l'évaluation en éducation

En somme, l'OCDE nous invite à tenir compte des éléments suivants dans une approche critique de tout processus d'évaluation en éducation.

1- La qualité implique le recours à des normes et à des jugements de valeur.

2- Les normes reflètent les attentes de la société et celles-ci évoluent au cours des ans.[29]

3- Les résultats scolaires ne constituent pas un bon indicateur de la qualité de l'éducation parce qu'ils ne mesurent que les connaissances cognitives et laissent de côté les compétences non cognitives qui sont pourtant considérées comme essentielles.

4- "L'évaluation doit être un dosage savant de contrôles indicatifs (contenus) et de jugements récapitulatifs (terminaux).[30] La fonction de diagnostic que revêt l'évaluation indicative est l'un des aspects les plus importants. Il est indispensable non seulement de déceler ce qu'un élève ne comprend pas, mais aussi de découvrir les causes de son problème pour pouvoir y remédier". (p. 69)

---

[29] Les auteurs rappellent avec intérêt les trois grandes théories de l'enseignement qui ont eu cours dans l'histoire:

a) l'humanisme classique est centré sur l'élite et la connaissance (né en Grèce au IVe siècle et a eu cours jusqu'au XIXe siècle);

b) le progressisme est axé sur l'enfant, son développement et son intégration dans la société (remonte à la publication de l'Emile de Rousseau en 1762);

c) le reconstructivisme est centré sur la société et établit une relation entre les conditions de vie de chacun et l'amélioration de la société (XIXe et XXe siècles) (voir en particulier p. 60).

[30] Les "contrôles indicatifs" réfèrent ici à l'évaluation formative tandis que les "jugements récapitulatifs" réfèrent à l'évaluation sommative.

5- "Il est unanimement reconnu que la compétence et le dévouement du corps enseignant est la condition sine qua non d'un enseignement de qualité". (p. 78)[31] Cette compétence doit passer par une bonne formation initiale et la formation et le perfectionnement des maîtres en cours de service.

"Quant au moral des enseignants, concluent les chercheurs, il remontera avec une amélioration de leurs conditions de travail et, le cas échéant, une augmentation de traitement". (p. 90)

6- L'évaluation des enseignantes et des enseignants et l'auto-évaluation de l'établissement scolaire sont des moyens importants d'appréciation de la qualité de l'enseignement. Cependant il est essentiel "que le climat de l'école soit bon" et que "les enseignants participent à l'élaboration de la procédure d'évaluation au lieu de la leur imposer".

7- Il faut être prudent face au libre choix des parents et au développement d'un réseau d'écoles privées. "L'enseignement a pour mission de transmettre une culture commune et des traditions nationales; l'accroissement de la liberté de choix et la diversification des établissements risquent donc de porter atteinte à l'école en tant que facteur de cohésion sociale". (p. 116)

---

[31] Le chapitre V comporte quelques arguments très précieux en faveur d'une amélioration des conditions salariales et de travail des enseignantes et des enseignants (p. 77-91).

8- "Il n'y a pas de loi universelle établissant une relation entre les ressources mobilisées et les résultats scolaires obtenus". (p. 123) Ce qui est le plus probant c'est "la corrélation entre des résultats insuffisants ou médiocres et la catégorie économique et sociale défavorisée des élèves. Or c'est le lien qui agit au premier chef sur les résultats scolaires". (p. 124)

9- Les travaux de recherche consultés par les auteurs de l'étude fournissent une définition de l'efficacité et de la qualité appliquées à l'enseignement.

"Les caractéristiques qu'on attribue aux écoles efficaces semblent contribuer au bien-être général et à l'épanouissement des enfants et des adolescents. Autrement dit, les établissements favorisent aussi bien le développement affectif et social que l'acquisition des connaissances". (p. 137)[32]

L'étude de l'OCDE tombe à point. Elle arrive à un moment où le débat sur la qualité s'enlise quand il ne dérape tout simplement pas.

Les chercheurs se sont donné la peine de faire le tour des facteurs qui conditionnent un enseignement de qualité. Ils nous mettent notamment en garde contre le piège de la solution unique. Tous les aspects doivent être considérés.

Lorsque les représentants des pays capitalistes s'interrogent sur le procès qui est fait à l'école publique et qu'ils concluent qu'il

---

[32] Voir en annexe III, les caractéristiques des bonnes écoles, telles que relevées aux pages 138 et 140.

s'agit davantage d'une absence de consensus sur les finalités que d'une piètre performance, on n'a plus qu'à s'incliner... en partie.

En partie parce que le plus bel énoncé de principe ne peut pas dispenser une organisation syndicale de constater que quotidiennement des droits sont bafoués, des individus sont lésés, des catégories sociales sont laissées pour compte. Dans une autre section nous allons examiner de plus près toute la question des droits des individus face à l'évaluation.

Auparavant, situons les enjeux qui sont au coeur de la demande d'évaluation.

7.0 LES ENJEUX AUTOUR DE L'EVALUATION

7.1 L'évaluation a un caractère politique

L'évaluation n'est pas neutre. Elle fait apparaître des intérêts, je dirais même des intérêts de classe. C'est beaucoup moins la classe ouvrière ou populaire qui souhaite davantage d'évaluation des politiques, des programmes ou des institutions. C'est une demande récurrente de la classe dominante, du milieu des affaires, du patronat. Ils désirent asservir l'école à leurs intérêts. Ils croient ainsi forcer des réorientations dans le sens d'une réponse à des besoins ponctuels pointus.

En ce sens, toute tendance à exiger davantage d'évaluation est politique. Elle s'inscrit dans les rapports de force existant dans une société donnée. Elle traduit des intérêts de classe. Actuellement les intérêts dominants exigent une réduction des ressources pour l'école, une ouverture plus grande au secteur privé et une responsabilisation accrue des autorités locales en matière d'"imputabilité."

En même temps, l'évaluation constitue un enjeu syndical. Elle représente un pouvoir à conquérir et à partager, de même que des droits à conquérir et à préserver.

Dans le jeu du rapport de force entre patronat et syndicat dans le système d'éducation, les syndicats ont dû lutter pour conquérir des droits, pour élargir un espace de liberté et d'autonomie, pour créer des conditions favorables aux couches les plus démunies de la société. De leur côté les administrations scolaires et les gouvernements ont tiré la corde en sens contraire. Ils ont cherché à protéger les droits de gérance, à restreindre l'autonomie du personnel et le champ du négociable et à orienter les ressources dans le sens des intérêts de la classe dominante.

L'intervention syndicale sur la question de l'évaluation s'impose d'emblée. L'évaluation est un instrument du changement et de l'innovation. Pour s'assurer que ce changement aille dans le sens des intérêts de la majorité, la CEQ doit s'impliquer sur cette question et forcer le débat sur ses finalités. Certaines précautions s'imposent toutefois, du fait que l'humain n'est pas un matériau figé.

7.2 Evaluation et pédagogie

L'évaluation mesure le changement. Elle observe deux situations: une situation A et une situation B. Entre les deux il peut se produire trois choses: un progrès, une absence de changement ou une régression. L'évaluation nous permet d'observer et de mesurer le changement survenu, le cas échéant, et d'établir des standards ou des catégories.

Or en pédagogie, le changement varie selon chaque individu. "L'enseignement, écrivent des experts de l'OCDE, a pour objectif de faire évoluer le comportement."

On peut donc observer la situation suivante: il y a plus d'élèves qui graduent tout en ayant un niveau moyen plus bas aux résultats d'examens. L'évaluation ne permet généralement pas d'expliquer un tel type de changement. Elle mesure les résultats mais n'arrive pas à expliquer les causes. De plus elle mesure difficilement l'évolution des comportements et des attitudes.

En éducation l'évaluation ne doit jamais être pensée seule. Elle doit être accompagnée d'autres techniques d'appréhension du réel, à base davantage qualitative que quantitative. Les sciences sociales, les sciences de l'éducation ou les sciences du comportement nous offrent d'ailleurs de tels instruments, qu'ils s'appellent recherche-action, entrevue non directive ou semi-directive, observation participante, analyse documentaire, analyse de contenu, technique du groupe nominal. Ce sont autant d'instruments susceptibles d'appréhender d'autres facettes du processus éducatif mais en particulier les motifs d'échec et d'abandon scolaires, les modifications subites d'attitudes ou de comportements, en un mot l'ensemble des perturbations qui affectent le rendement scolaire.

Ne serait-il pas plus pertinent de mesurer les conditions qui affectent l'accessibilité scolaire ou l'égalité des chances, l'efficacité des moyens mis en place pour retenir les clientèles scolaires ou encore l'adéquation entre la formation et l'emploi?

Bref l'évaluation en éducation s'impose mais elle doit être accompagnée d'instruments de cueillette de données susceptibles d'expliquer les causes des situations qui font problèmes et de guider l'intervention des responsables politiques ou pédagogiques.

Il n'y a cependant pas qu'une seule approche de la question. Prenons le cas de l'évaluation du personnel et de l'évaluation des apprentissages.

7.3 L'évaluation du personnel, une question d'approche

Il existe diverses approches en évaluation du personnel.

- L'approche traditionnelle, bureaucratique[33]
- Les nouvelles méthodes
- L'évaluation formative
- La supervision pédagogique
- L'évaluation par les pairs
- L'évaluation par les clients.

A titre J'illustration d'une de ces approches, en 1989, l'Association des cadres scolaire du Québec (ACSQ) énonçait les éléments-clefs d'un système d'évaluation du rendement.

Selon l'ACSQ, un tel système devrait avoir pour objectifs:

1. D'améliorer l'efficience des ressources humaines;

2. D'améliorer l'efficacité de l'organisation.

La stratégie retenue repose sur l'évaluation du rendement conçue comme un instrument de gestion et sur l'évaluation des performances par le biais des attitudes et des comportements.

---

[33] L'employeur porte un jugement dans un rapport écrit sur le travail d'une ou d'un salarié. Cette approche prend la forme d'une approche arbitraire, quantitative, sommative, technico-économique ou juridique.

Les objectifs et les attentes de l'organisation, de même que les résultats forment les critères d'évaluation.

Les finalités de l'évaluation reposent sur la gestion des ressources humaines (motivation, croissance personnelle et développement personnel), l'identification des besoins de formation, la redéfinition des postes de travail, l'efficacité, la production et la responsabilisation des employées et employés.

En somme le point de vue privilégié est celui de l'organisation et de ceux qui la dirigent et le critère repose sur les résultats escomptés. Les causes des problèmes, la qualité des résultats, l'autonomie des ressources, la participation des divers agentes ou agents de l'éducation dans le processus éducatif ne sont pas les premières préoccupations de l'ACSQ.

7.4 L'évaluation des apprentissages

7.4.1 Dans les commissions scolaires

Le MEQ définit ainsi l'évaluation des apprentissages:

> "Processus visant à juger de la situation d'un élève en certains domaines de son développement en vue de prendre les meilleures décisions possibles relatives à son cheminement ultérieur. Dans la pratique courante, elle sert surtout à déterminer le niveau d'atteinte des objectifs de formation par les élèves (...). Elle consiste à recueillir des renseignements (la mesure), à

les analyser et à les interpréter de façon circonstancielle en vue d'un jugement aussi juste que possible."[26]

Il s'agit donc d'une "démarche qui comporte trois étapes:

a) la mesure: recueillir des informations, les organiser et les interpréter;

b) le jugement: donner un avis sur la progression ou la réalisation d'apprentissages à la lumière des informations recueillies;

c) la décision: faire un choix entre diverses actions à entreprendre concernant soit la progression de l'apprentissage, soit la reconnaissance des apprentissages".[27]

La politique du MEQ, adoptée en 1981 et toujours en vigueur, concerne l'ordre d'enseignement préscolaire, primaire et secondaire.[28]

Deux grands types d'évaluation sont présentés, sans toutefois être mis en opposition: l'évaluation formative et l'évaluation sommative.

Voici comment nous est présentée l'évaluation formative:

---

[26] MEQ, Politique d'évaluation pédagogique, Québec, 1981, pp. 7-8.

[27] COMMISSION SCOLAIRE DE CHARLESBOURG, Politique d'évaluation pédagogique au préscolaire, primaire et secondaire, Charlesbourg, août 1988, pp. 2-3.

[28] Nous verrons plus loin le sort qui a été réservé à l'ordre d'enseignement collégial.

> "Elle a pour but d'informer l'élève et l'enseignant sur le degré d'atteinte de chacun des objectifs d'un programme ainsi que sur la démarche d'apprentissage de l'élève. Elle permet donc de déceler où et en quoi l'élève éprouve des difficultés afin de lui suggérer ou de lui faire découvrir des moyens de progresser."[29]

L'évaluation formative apparaît davantage comme une démarche orientée vers une action pédagogique immédiate que vers une sanction quelconque (réussite ou échec) ou vers une comparaison des élèves entre eux (classement).

Tandis que l'évaluation sommative repose sur une démarche qui vise à consigner au dossier de l'élève des données pertinentes à la prise de décision quant au passage à un niveau supérieur (promotion), à la sanction des études (réussite), à la reconnaissance des acquis expérienciels (équivalence) ou au cheminement de l'élève (d'une option ou d'un programme à un autre) à l'intérieur d'un temps déterminé.

La pratique la plus répandue consiste à présenter aux élèves et aux parents, entre deux étapes, des rapports d'évaluation de type formatif et de présenter à la fin des étapes et à la fin de l'année un rapport de type sommatif.

Dans un dossier sur l'analphabétisme et le niveau primaire d'enseignement, Mariette Labonté et Denise Baril ont démontré l'impact négatif de l'évaluation sommative sur le cheminement des élèves en

---

[29] MEQ, op. cit., p. 7.

difficulté d'adaptation et d'apprentissage.[30] Au terme de leur étude, elles estiment que la pratique qui consiste à faire doubler des élèves est "inutile et inefficace"[31] parce qu'elle ne constitue ni une incitation suffisante à l'étude pour celles et ceux qui manquent de motivation, ni une stratégie de soutien adéquate pour celles et ceux qui rencontrent des difficultés.

Au contraire, l'évaluation sommative, lorsqu'elle a pour effet de faire échouer un élève - elles et ils étaient 38 % en 1987 à abandonner leurs études avant d'avoir obtenu un diplôme secondaire terminal[32] - représente un instrument de sanction négatif, de dévalorisation de soi et projette la majorité des jeunes concernés dans la spirale de l'échec, de l'abandon scolaire et de l'analphabétisme fonctionnel.

Dans son bulletin adressé aux parents et aux comités de parents, la Fédération des comités de parents de la province de Québec (FCPPQ) souligne que les commentaires des parents sont généralement favorables au bulletin descriptif qui correspond au mode d'évaluation formative malgré que certains entretiennent une nostalgie pour le bulletin traditionnel avec notes, pourcentages et rang quintile. Voici ce qu'en dit la Fédération:

---

30 LABONTE, Mariette et BARIL, Denise, Analphabétisme et difficultés scolaires au niveau primaire, Montréal, CEQ, 1990, 170 p. (document non publié).

31 IDEM, p. 83.

32 Voir à ce sujet MAISONNEUVE, Daniel, L'effet du changement de la note de passage au secondaire sur les cheminements scolaires, Québec, MEQ, 1989, 16 p. et PAYEUR, Christian, S'engager pour l'avenir, Québec, CEQ, 1990, pp. 7 et 68.

"Il semble que, de façon générale, les parents qui ont expérimenté ce type de bulletin, sont satisfaits. Pour eux, ça permet de voir plus clair dans l'évolution de l'apprentissage de leur enfant. Pendant que certains sont favorables au fait qu'il n'y a pas de comparaison entre les élèves, d'autres souhaitent pouvoir situer leur enfant par rapport au cheminement du groupe. Des parents déplorent que n'apparaissent pas des notes comme sur les bulletins traditionnels. D'autres parents souhaitent qu'une information soit donnée en début d'année et même tout au long de l'année afin de mieux comprendre la signification des cotes que l'on retrouve sur le bulletin descriptif, et conséquemment, fournir une aide plus adéquate à leur enfant. En général, on trouve plus facile de lire et de comprendre ce genre de bulletin, et on espère qu'il se généralise à tous les niveaux, même si de prime abord, il semble plus difficile d'accès."[33]

7.4.2 Dans les collèges

La situation de l'évaluation des apprentissages est quelque peu différente au niveau collégial mais les conséquences sont à peu près les mêmes.

Depuis leur création en 1968, les CEGEP avaient connu une entière autonomie en matière d'évaluation des apprentissages. Non seulement cette responsabilité relevait-elle de chacun des CEGEP, mais également il était communément admis que l'évaluation serait

---

[33] FEDERATION DES COMITES DE PARENTS DE LA PROVINCE DE QUEBEC, "L'évaluation pédagogique" in Veux-tu savoir, Vol. 12, No 1, janvier-février 1989, p. 9.

laissée aux enseignantes et aux enseignants, un peu selon le modèle universitaire.

Toutefois, à compter du premier juillet 1985, à la suite de l'adoption par le ministre de l'Enseignement supérieur et de la science du Règlement sur le régime pédagogique du collégial, chacun des collèges est obligé d'adopter et d'appliquer une politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages. Le Conseil des collèges a créé à cet effet une commission de l'évaluation chargée de surveiller l'application de cette directive.[34]

Un premier bilan[35] a été tracé le 14 février 1986 démontrant que déjà 36 des 69 collèges[36] avaient satisfait à cette exigence. Pour la Commission, il s'agissait d'une façon pour le ministre de s'assurer de la qualité de la formation, de la promotion, de la certification et de la comparaison entre collèges pour fin de mobilité des étudiantes et étudiants.

La Commission note que les collèges mettent l'accent sur la dimension sommative de l'évaluation tandis qu'une "majorité des collèges ont fait le choix d'ajouter, à leurs exigences sur la

---

34 COMMISSION DE L'EVALUATION DU CONSEIL DES COLLEGES, L'examen des politiques institutionnelles d'évaluation et de leur mise en oeuvre: le cadre d'analyse de la Commission de l'évaluation, juin 1984, 22 p.

35 Voir en particulier, COMMISSION DE L'EVALUATION DU CONSEIL DES COLLEGES, Rapport 1985-1986 sur l'état et les besoins de l'évaluation en enseignement collégial, Québec, Gouvernement du Québec, 1986, s.p.

36 Le CDU avait répertorié 46 collèges publics, 23 collèges privés et 22 écoles privées de niveau collégial non directement subventionnées par l'Etat. 9 collèges publics, 6 collèges privés et 21 écoles privées n'avaient soumis aucune politique au 14 février 1986.

notation, une dimension formative à l'évaluation"[37]. Toutefois, cette intention ne se traduit que partiellement dans des mécanismes d'aide et de soutien. "Cela a d'ailleurs conduit la Commission, ajoute le rapport, à suggérer, pour l'ensemble des collèges, de poursuivre plus avant le développement de l'évaluation formative en vue de soutenir l'apprentissage."[38]

La Commission ne peut s'empêcher d'inscrire deux bémols au sens et la portée de son mandat, à savoir la nécessité de tenir compte de la diversité des modèles d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation de même que la nécessité de tenir compte des conditions environnantes. "Les apprentissages, en enseignement collégial, lit-on dans le rapport, se rapportent à des connaissances diversifiées et en continuel développement; conséquemment, la standardisation des modes d'évaluation n'est pas souhaitable et d'ailleurs peu possible."[39]

D'autre part, écrivent les auteurs du rapport, les politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages ne sont pas un outil magique, et ne peuvent pas, à elles seules, garantir et développer la qualité de l'ensemble de la formation offerte en enseignement collégial. On ne peut se soucier de l'évaluation des apprentissages sans prendre en compte les conditions qui les entourent."[40]

Cette affirmation part d'un bon naturel et tombe à point, sauf que la Commission souhaite plutôt étendre le champ de l'évaluation aux

---

37 Commission de l'évaluation, Op. cit., p. 3.

38 IBIDEM.

39 IDEM, p. 4.

40 IDEM, P. 5.

personnels, aux programmes, aux services, aux institutions, ce qui est une autre paire de manches.

Elle a raté une belle occasion de se pencher sur les véritables causes de l'échec et de l'abandon scolaires, lesquelles sont davantage sociales que scolaires. Mais là n'est pas l'objectif du présent dossier.

Par la suite, à chaque année, la Commission a produit son rapport. Le dernier connu remonte au 10 mai 1990. Celui-ci nous apprend qu'au premier juillet 1990, date limite pour se conformer à l'obligation créée par l'article 31 du Règlement sur le régime pédagogique des collèges, à l'effet de se doter d'une politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages, 89 des 109 établissements s'étaient conformés, soit 44 des 47 collèges publics, 23 des 26 collèges privés, 21 des 25 écoles privées non subventionnées et 1 des 11 établissements publics de niveau collégial qui ne sont pas des collèges au sens de la loi.[41]

De plus 28 collèges ont été visités en 1988-1989 afin de constater si la politique adoptée avait été mise en oeuvre. La présidente de la commission d'évaluation souligne des difficultés au niveau de la diffusion de la politique, de l'exercice des responsabilités et de la gestion des plans de cours.

---

[41] Dans ce dernier cas, il s'agit de l'Institut de technologie agro-alimentaire de St-Hyacinthe, de l'Institut de tourisme et d'hôtellerie, etc.

Sources: Le Devoir, 24 octobre 1989, p. 4 et Le Soleil, 12 mai 1990, p. D-19.

7.4.3 Evaluation sommative ou formative?

Arrêtons-nous un instant aux deux notions d'évaluation formative et sommative et associons-les aux concepts d'évaluation et de contrôle développés par Jean-Yves Lévesque.

Un peu de clarification ne nuira pas.

> "L'évaluation, nous dit Stufflebeam, est le processus par lequel on délimite, obtient et fournit des informations utiles permettant de juger des décisions possibles".[42]

On y retrouve les trois éléments cités plus haut: la mesure, le jugement et la décision. Le problème tient à l'hétérogénéité du "produit" ou de la clientèle en l'occurrence.

> "Evaluer quelque chose ou quelqu'un, écrivent Ardoino et Berger, c'est élaborer et proposer, à son propos, une appréciation ou une estimation".[43]

Il s'agit d'une interrogation sur le sens et les valeurs (morales, esthétiques, philosophiques, politiques, existentielles). Elle est multiréférentielle puisqu'elle ne peut esquisser le problème de l'hétérogénéité.

---

[42] STUFFLEBEAM, D.L., L'évaluation en éducation et la prise de décision, Ottawa, 1980.

[43] ARDOINO, J. et BERGER, G., D'une évaluation en miettes à une évaluation en actes. Le cas des universités, Paris, RIRELF, Université de Paris VIII, 1989, p. 16.

> "Saisir une signification, poursuivent-ils, c'est construire un réseau de relations entre des ordres hétérogènes".[44]

L'évaluation dans ce qu'elle comporte d'interrogation sur le sens et les valeurs de nos actes permet de construire ces relations. Elle nous permet de découvrir non seulement le réel ou les faits à savoir tel étudiant a de la difficulté dans telle matière, mais également la signification de cette difficulté. Cet étudiant a-t-il déjà échoué cette matière auparavant? A-t-il les préalables nécessaires? Vit-il une période perturbée? Est-il sur la pente de l'échec et de l'abandon scolaires?

Cette interrogation de sens se rapproche de l'**évaluation formative**.

> "L'évaluation formative, nous dit Léon, prend place tout au long du processus éducatif et permet, à la fois, d'estimer les progrès individuels par rapport à l'objectif visé, et d'intervenir éventuellement pour rectifier les modalités de l'action en cours. C'est dire que l'évaluation formative porte aussi sur les méthodes appliquées par les maîtres, sur le contenu des programmes et sur la structure de l'établissement scolaire."[45]

Parce qu'elle déborde la salle de classe et la relation pédagogique entre l'enseignante ou l'enseignant et l'apprenante ou l'apprenant, l'évaluation formative permet d'interroger le sens et les valeurs de l'éducation et de répondre davantage et plus rapidement aux

---

[44] IBIDEM.

[45] LEON, A., Manuel de psychopédagogie expérimentale, Paris, PUF, 1977.

besoins d'aide exprimés. C'est le volet "jugement" et "décision" qui est privilégié.

D'un autre côté on peut établir une relation entre le contrôle et l'évaluation sommative.

> "Le contrôle, nous disent à nouveau Ardoino et Berger, est, tout à la fois, un système, un dispositif et une méthodologie, constitués par un ensemble de procédures, ayant pour objet (et visée) d'établir la conformité (ou la non-conformité), si ce n'est l'identité, entre une norme, un gabarit, un modèle, et les phénomènes ou les objets que l'on y compare, ou, à défaut de l'établissement de cette conformité ou de cette identité, la mesure des écarts."[46]

Ici il s'agit surtout de mesurer et de comparer. A partir d'une norme, on mesure l'écart et on établit non pas la cause de l'écart mais son ampleur et on pointe du doigt des individus, des groupes d'individus, des institutions, des groupes d'institutions, etc...

Ce n'est pas tant l'intérêt des individus qui est pris en considération. C'est l'intérêt de celles et ceux qui gèrent et qui ont des comptes à rendre. Celles-ci et ceux-ci font fonction de conformité et de détection de la non-conformité. Ils contrôlent la "chaîne de production" et exigent de l'enseignante ou l'enseignant de soumettre un rapport comptable et contrôlable.

C'est en ce sens que Noizet et Caverni définissent l'évaluation sommative.

---

[46] ARDOINO et BERGER, Op. cit., p. 12.

> "L'évaluation sommative est celle qui intervient au moment des examens, qui permet de dire si tel élève est digne de tel grade ou s'il peut accéder à la classe supérieure. Par conséquent, l'évaluation sommative a pour but de fournir un bilan (où l'élève se situe-t-il?) et de permettre une décision (l'élève obtient-il ou non tel diplôme, accède-t-il ou non à la classe supérieure?)".[47]

Il s'agit d'une forme de contrôle sur le rendement scolaire qui intervient en fin d'étape ou de parcours. Ce qui n'est pas l'esprit de l'évaluation formative qui vise à détecter rapidement les situations qui font problème et à y remédier sans compromettre la suite des événements.[48]

---

47 NOIZET, G. et CAVERNI, J.P., Psychologie de l'évaluation scolaire, Paris, PUF, 1978.

48 En mesure et évaluation, l'interprétation des résultats, que l'évaluation soit formative ou sommative, est dite normative ou critériée.

L'interprétation est normative quand les résultats d'un élève sont exprimés en comparaison avec les résultats d'autres élèves du groupe auquel il appartient ou d'une population plus ou moins vaste: régionale ou nationale. Plus le groupe utilisé pour fin de comparaison est restreint, plus l'interprétation est relative. Un élève peut être considéré fort parce qu'il se situe au premier rang d'une classe faible. Le rang cinquième, tel qu'exprimé dans les bulletins scolaires, est un exemple d'une interprétation normative.

L'interprétation critériée repose sur la comparaison du résultat d'un élève avec le degré attendu de maîtrise d'un ou de plusieurs objectifs d'un programme, sans tenir compte des résultats des autres élèves. Une telle évaluation implique que l'on ait bien défini au préalable les objectifs à atteindre. (Source: CSE: L'évaluation, situation actuelle et voies de développement. Rapport 1982-83, p. 89-90)

Il serait cependant injuste et antipédagogique de plaider en faveur de l'évaluation formative seulement.

Dans un dossier préparé en 1985 en réponse à la politique gouvernementale et aux avis du CSE, Danielle Pinsonneault soulignait que l'évaluation vise tout à la fois l'amélioration de la qualité des décisions relatives à l'apprentissage et l'information claire et utile aux parents sur les progrès de leurs enfants.[49] On pourrait ajouter l'information aux apprenantes et apprenants car celles-ci et ceux-ci ont besoin de savoir concrètement où elles et ils se situent par rapport au reste du groupe aussi bien qu'aux objectifs du cours.

Mais là n'est pas le point principal. D. Pinsonneault soulignait que "l'évaluation n'a pas qu'une fonction pédagogique mais aussi une fonction sociale (...). Cette fonction sociale est davantage remplie par les tests et l'évaluation sommative."

Comment reconnaître les acquis sans certification? Comment attester des savoirs sans notation? Un pan important des luttes syndicales porte sur la reconnaissance des compétences et leur juste rémunération.

N'avons-nous pas besoin au surplus de résultats chiffrés pour démontrer la nécessité d'allocation de ressources dans tel ou tel secteur ou pour répondre à tel ou tel besoin?

Si l'évaluation formative évalue les actions et constitue une entreprise de recherche de sens sur notre agir, l'évaluation

---

[49] Voir en particulier PINSONNEAULT, Danielle. L'évaluation des apprentissages, Québec, CEQ, avril 1985, p. 2 sv. (A8485-CECS-112).

sommative évalue les agentes ou les agents et s'appuie sur une recherche de performance. L'une ne va pas sans l'autre. Tout est question de dosage. En matière d'évaluation des apprentissages au niveau préscolaire il ne nous semble pas justifié d'introduire la notion même d'évaluation sommative. Au niveau primaire ne faudrait-il pas penser reporter à la fin du second cycle la sanction des études?[50] A l'autre extrémité n'y a-t-il pas lieu de croire que l'étudiante ou l'étudiant de niveau collégial ou universitaire a acquis la capacité de s'auto-évaluer formativement et que ce qu'il ou elle attend du système c'est une sanction sommative?

7.4.4 Un genre de flou artistique

Peu importe l'ordre d'enseignement, le gouvernement du Québec a démontré, depuis une dizaine d'années, sa volonté d'accentuer le contrôle sur l'évaluation des apprentissages, de l'appuyer sur une recherche de qualité - mais sans la définir vraiment - et d'inciter les divers agents du sytème d'éducation à respecter un certain équilibre entre une évaluation formative et une évaluation somma-

---

[50] D. Pinsonneault soulevait déjà cette hypothèse en 1985 en écrivant que "les examens et les bulletins ont des effets négatifs, en ce sens qu'ils provoquent souvent perte de confiance en soi et marginalisation d'une majorité d'enfants issus du milieu populaire (...) Il faut que nous cherchions ensemble à faire échec à l'échec. Il faut modifier notre approche, viser une pédagogie de la réussite et axer nos pratiques d'évaluation vers une évaluation formative à interprétation critériée qui s'insère dans un processus d'aide immédiate et de correction plutôt que de classement et d'élimination. Nous croyons que cela implique aussi la recherche d'une formule de communication aux parents (bulletin) mettant en relief les progrès et réussites des jeunes plutôt que la place relative des élèves les uns par rapport aux autres. Nous sommes d'avis que le bulletin descriptif à interprétation critériée est le meilleur instrument". (p. 43)

tive mais sans accompagner la première du soutien indispensable à son succès. Il y a là un bel exemple d'imprécision propre à des politiques gouvernementales lorsqu'elles touchent des problèmes précis, des réalités concrètes. On pourrait appeler cela le "flou artistique".

7.5 La supervision pédagogique

Il faut s'arrêter un instant à cette forme récente et particulière d'évaluation. On a eu l'impression que le terme évaluation était "brûlé", depuis les années '70, dans le système scolaire. La majorité des oreilles se redressaient chaque fois que ce mot était prononcé. En vue de "revamper" le projet, certains universitaires, notamment à l'ENAP et à l'Université de Sherbrooke, et les administrations scolaires, ont développé, dans les années '80, le concept de "supervision pédagogique". Il s'agit d'une réalité qui recouvre à la fois des éléments de l'évaluation des apprentissages, de l'évaluation de l'enseignement et de l'évaluation des enseignantes et des enseignants. L'ambiguité du concept n'a d'égale que l'ambiguité de son usage qui sert tantôt d'instrument de gestion pédagogique et tantôt d'instrument de gestion du personnel.

"Pour le ministre de l'Education, M. Claude Ryan (1988), écrit Jean-Yves Lévesque, la supervision a pour objet de permettre à l'école, et en particulier à sa direction (la personne en autorité), de rendre compte devant la commission scolaire, les parents et la population, de la qualité du travail accompli à l'école".[51]

---

[51] LEVESQUE, Jean-Yves, Op. cit., p. 58. L'auteur précise que supervision provient du bas latin "superviderer", "inspecter", contrôler (un travail) sans entrer dans les détails (Le Petit Robert). Superviseur de son côté signifie "contrôleur".

L'auteur concluait en nous mettant en garde contre le fait que "le discours sur la supervision est empreint d'individualisme, de sélectivité, de jugement, de surveillance, d'élitisme, de conformisme et d'autoritarisme".[52]

Si l'on se fie aux informations qui nous parviennent de la FECS et de la FPPE, la tendance à implanter diverses formes de supervision pédagogique serait en déclin; enfin elle serait moins présente qu'il y a deux ou trois ans. Règle générale, il y eut, de la part du personnel, une résistance assez farouche à ce genre d'opération sans perspective, introduit sans concertation et appliqué différemment d'un endroit à un autre.

Jean-Yves Lévesque fait référence à la supervision telle qu'elle se pratique dans les commissions scolaires et auprès des enseignantes et des enseignants. Dans les faits elle n'aura pas débordé ces deux cibles.

Il faut toutefois demeurer vigilant afin de voir venir toute tentative du genre guidée par l'improvisation et correspondant à des "trip de petits boss".

8.0 OBJECTIFS QUI DOIVENT GUIDER NOTRE APPROCHE DE L'EVALUATION

Il convient d'appuyer une approche syndicale de l'évaluation en éducation sur les objectifs suivants.

. Une mobilisation générale en faveur de la qualité de l'éducation.

---

[52] IDEM, p. 68.

- Une mobilisation générale contre l'échec et l'abandon scolaire.

- La nécessité d'assurer au système la souplesse nécessaire pour s'adapter aux changements (à un contexte changeant).

- La reconnaissance de l'autonomie professionnelle des agentes et des agents du système scolaire, notamment le personnel enseignant.

- L'urgence de passer à une nouvelle phase de démocratisation du système d'éducation en privilégiant notamment les besoins des clientèles, les contenus d'enseignement, les pratiques pédagogiques et les ressources.

- La volonté manifeste d'instaurer une pratique de coopération et d'entraide entre les intervenantes et intervenants du système d'éducation et à l'intérieur des classes, pratique opposée à la hiérarchisation, à l'autoritarisme et au contrôle.

9.0 RESULTATS D'UNE PREMIERE CONSULTATION A L'INTERIEUR DE LA CEQ

9.1 Appel à tous à partir d'un document déclencheur

Au printemps 1990, la CEQ a adressé à ses affiliés du secteur de l'éducation un premier document déclencheur en vue de susciter une réflexion sur les diverses composantes d'une politique d'évaluation en éducation.

Parallèlement, les fédérations du secteur de l'éducation ont été sollicitées à désigner des représentantes ou représentants à un groupe de travail dans le but de dégager les principales préoccupa-

tions sectorielles et d'orienter le rédacteur du présent rapport vers des pistes d'action précises.

Un certain nombre d'affiliés ont communiqué avec l'auteur du document soit pour réagir aux questions posées, soit pour justifier le fait qu'ils ne pouvaient pas donner de suite à l'opération à ce moment-là, compte tenu de la préparation du congrès de la CEQ.

Deux fédérations ont mobilisé leurs ressources affectées aux dossiers d'ordre professionnel et ont accepté de participer à un groupe de travail. Il s'agit de la Fédération des enseignantes et enseignants de commissions scolaires et de la Fédération des professionnelles et professionnels de l'éducation. Du côté de la Fédération du personnel de soutien, de la Fédération des enseignantes et enseignants des collèges, de la Fédération autonome du collégial, de la Fédération des professionnelles et professionnels des collèges et universités et de la Fédération du personnel des établissements privés d'enseignement[53], il a été clairement dit qu'il ne s'agissait pas d'un manque d'intérêt mais d'un manque de temps et de ressource dans un contexte de fin de négociation, de fin d'année scolaire et de préparation du congrès de la CEQ.

Les lignes qui suivent devraient permettre de dégager les grandes préoccupations et tendances qui se dessinent autour de l'évaluation en éducation au niveau des commissions scolaires, à partir des travaux de ces deux comités.

---

[53] La FPEPE a produit un rapport d'enquête en 1988 et nous a signalé qu'il était toujours d'actualité. Nous y reviendrons plus loin.

Le document déclencheur[54] situait l'évaluation en tant qu'instrument de mesure d'un écart entre ce qui est et ce qui devrait être i.e. une norme quelconque, ou entre ce qui est et ce que l'on voudrait qui soit i.e. une attente particulière. Il s'agit donc d'un instrument de lecture et de décodage de la réalité observée. Il veut par ailleurs dépasser la simple observation. Il cherche à comprendre le sens de l'action et à mesurer le chemin parcouru.

Le document situait ensuite l'éducation au centre des politiques publiques et offrait un guide d'analyse d'une politique publique inspirée des travaux du politicologue Vincent Lemieux[55]. Selon Lemieux, une politique publique est un instrument de "régulation des situations qui font problème dans une collectivité"[56]. Au lieu de parler de cercle vicieux, il conviendrait plutôt de parler ici de cercle purificateur puisqu'il s'agit de dégager la politique de ses apories et de réajuster le tir continuellement par des révisions de politiques. Après la mise en application de la politique, d'autres problèmes surviennent ou sont détectés de telle sorte qu'il faut modifier la politique ou concevoir de nouvelles politiques.

Cette vision un peu idéaliste décrit bien les multiples ajustements auxquels l'école publique a toujours été soumise.

Le document déclencheur tentait ensuite d'établir des distinctions entre les diverses composantes de l'évaluation d'une politique

---

54 TARDIF, Jean-Claude, L'évaluation en éducation. Guide pour l'identification et l'examen de pratiques au niveau local, Québec, CEQ, avril 1990, 14 p. (ER-8990-JCT-4).

55 Voir à ce sujet, LEMIEUX, Vincent, Les politiques publiques et l'exercice du pouvoir, Québec, LEPA, Université Laval, 1986.

56 Op. cit., p. 4.

d'éducation et de les relier entre elles. Les apprentissages, l'enseignement, les programmes, les établissements, les services auxiliaires et le personnel constituaient les grandes composantes du système.

Chaque composante était passée en revue afin de détecter les "situations qui font problème" mais également de comprendre les motifs d'une remise à l'ordre du jour des préoccupations pour l'évaluation en éducation, notamment l'évaluation des apprentissages et l'évaluation du personnel, laquelle peut prendre quelquefois la forme de la supervision pédagogique. A ce sujet deux références majeures ont été signalées: une étude publiée par l'ENAP et une autre par l'OCDE.

Pourquoi, se demandait-on dans le document déclencheur, les notes refont-elles surface régulièrement comme objet de controverse? C'est parce qu'il y a deux camps principaux qui ne cessent de s'affronter: "L'importance que les uns et les autres accordent aux divers degrés de réussite scolaire, poursuit l'OCDE, dépend en partie de leur idéologie; "l'excellence" est le signe de ralliement des traditionalistes tout comme "l'égalité" et les mesures à prendre à l'intention des enfants défavorisés sont la bannière des progressistes et des égalitaristes".[57]

Dans les années soixante, un peu partout à travers le monde mais particulièrement au Québec, l'idéologie de l'égalité, de l'accessibilité et de la gratuité dominait en éducation. La crise du début des années quatre-vingt a freiné cet élan et donné du poil de la bête aux tenants de l'excellence, de la sélectivité et de la privatisation. Avec la pression exercée en faveur d'une réduction des coûts de l'Etat et des services publics, il devenait justifié

---

[57] OCDE, op.cit., p. 36.

d'exercer un meilleur contrôle et de remettre l'évaluation à la mode.

9.2 Réflexion en groupe de travail à la FECS et à la FPPE

C'est sur ces fondements que l'instrument en question a permis à deux groupes de travail de réfléchir à l'évaluation en éducation.

Si on pouvait résumer leurs travaux en deux phrases, je dirais que du côté des enseignantes et enseignants on est davantage préoccupé par l'évaluation des apprentissages et par la supervision pédagogique[58], tandis que du côté des professionnelles et professionnels, c'est l'évaluation du personnel qui préoccupe le plus. Dans l'ensemble il existe un sentiment favorable envers l'évaluation mais des réserves sérieuses quant aux objectifs visés par l'administration, la démarche suivie, l'émergence de diverses formes de contrôle, l'utilisation d'indicateurs de comparaison et de discrimination et l'absence de moyens ou de correctifs aux problèmes soulevés par les rapports d'évaluation qu'il s'agisse des apprentissages, des institutions, des programmes, des services ou du personnel.

Toutes et tous souhaitent que la CEQ se dote d'orientations syndicales claires en matière d'évaluation en éducation.

Maintenant si l'on passe en revue les problèmes et craintes soulevés par nos interlocutrices et interlocuteurs, de même que les attentes qu'elles et ils expriment et les solutions qu'elles et ils proposent, on a le tableau suivant:

---

[58] Façon élégante de qualifier l'évaluation du personnel.

TABLEAU 1

PROBLEMES ET ATTENTES
FACE A L'EVALUATION EN EDUCATION
RAPPORT DES TRAVAUX DES GROUPES DE TRAVAIL
DE LA FECS ET DE LA FPPE
MAI 1990

CONSTATS DE PROBLEMES	CRAINTES ET CRITIQUES	SOLUTIONS PROPOSEES
1. Evaluation institutionnelle		
1.1 A partir des résultats scolaires aux examens de la commission ou du MEQ, on classe les écoles.	. Non respect de la confidentialité des notes. . Ne tient pas compte des conditions socio-économiques du milieu. . Les résultats scolaires sont en train de devenir le seul indice de qualité des écoles. . Crée une concurrence malsaine. . Constitue trop souvent la seule base de plusieurs décisions administratives. . Cette tendance est encouragée par les écoles privées qui héritent de clientèles qui réussissent mieux.	. Passer de l'ère quantitative à l'ère qualitative. . Abandonner l'école taylorienne pour une école à gestion participative. . Ramener l'encadrement comme substitut aux résultats scolaires comme critère de performance.

CONSTATS DE PROBLEMES	CRAINTES ET CRITIQUES	SOLUTIONS PROPOSEES
	. On incite les jeunes en difficulté à ne pas se présenter aux examens.	
1.2 Afin de concurrencer le secteur privé, certaines écoles publiques offrent des formules du type sports - arts - études ou programme d'enseignement intensif en anglais, ou classes de douance, ou écoles internationales.	. Il peut s'agir de services appropriés à certains besoins ou à certaines aspirations. . Il s'agit trop souvent d'un transfert de ressources. . On laisse dans l'ombre l'élève moyen ou en difficulté. . On intervient trop souvent sur la vocation d'une école sans consultation du milieu. . On se met trop souvent à la remorque d'organismes privés. . Oriente l'éducation dans un sens très élitiste. . On sacrifie une tranche importante d'individus: les décrocheurs.	. Le personnel ne devrait pas être tenu à l'écart des débats entourant ces formes de développement de l'école. . La concurrence du secteur privé ne devrait pas être la seule justification à l'implantation de politiques d'évaluation institutionnelle. . Il ne faudrait pas laisser l'école aux mains de commanditaires. . L'autonomie personnelle et le développement de toutes les capacités de l'élève devraient détrôner les résultats scolaires comme mesure de la qualité de la formation donnée et de l'institution qui la donne.

CONSTATS DE PROBLEMES	CRAINTES ET CRITIQUES	SOLUTIONS PROPOSEES
2. Evaluation des apprentissages		
. En règle générale on est en train de se faire imposer de l'extérieur des politiques d'évaluation des apprentissages.	. L'évaluation fait partie du processus d'enseignement et à ce titre devrait relever des premiers responsables, l'enseignante ou l'enseignant.	. Traditionnellement la CEQ a associé cette responsabilité avec l'autonomie professionnelle.
. On semble opposer l'évaluation formative et l'évaluation sommative. Au primaire l'évaluation formative a pris la forme du bulletin descriptif et au secondaire des rapports inter-étapes.	. En théorie, l'évaluation formative est supérieure et préférable. En pratique, les principaux intéressés n'ont ni le temps, ni les moyens de l'utiliser. Elle est trop complexe et fastidieuse et elle exige une compétence à acquérir. . L'évaluation formative pose le problème de la comparaison, de la mobilité des jeunes et de la reconnaissance des acquis. . Les coupures budgétaires et la dévalorisation du personnel de l'enseignement ont porté atteinte à divers projets de développement de formes alternatives d'évaluation.	. En matière d'évaluation formative, les enseignantes et enseignants et les professionnelles et professionnels ont besoin de recyclage et de formation continue. . Si l'on a à coeur le cheminement scolaire des jeunes on n'a probablement pas d'autre choix que de mieux définir les objectifs de formation et d'en mesurer l'atteinte sans les faire échouer ni nécessairement les comparer entre eux. . Il ne faut pas négliger l'évaluation diagnostic qui permet d'identifier les causes des problèmes.

CONSTATS DE PROBLEMES	CRAINTES ET CRITIQUES	SOLUTIONS PROPOSEES
		. Sans moyens et sans aide, aucune évaluation formative ne peut améliorer la situation.
. Les examens de la commission ou du MEQ s'imposent généralement comme le mode dominant et déterminant d'évaluation.	. Or il y a très souvent inadaptation entre ces examens et les programmes dispensés ou les manuels autorisés. . La normalisation des notes ajoute aux problèmes. . Cette méthode d'évaluation exclut l'évaluation des autres formes de savoir (savoir-être et savoir-faire).	. On n'a pas de réponse toute faite à cette situation. . Elle a des effets sur le taux de réussite des jeunes.
. Les C.S. en faisant intervenir les conseillers pédagogiques créent des situations de conflit potentiel avec les enseignants.	. Qui mieux que le maître peut évaluer correctement l'atteinte des objectifs pédagogiques en tenant compte d'une matière particulière, d'une pédagogie particulière et d'un contexte particulier? . Certains conseillers ont été perçus comme des "petits boss". . Certains maîtres y ont perçu une forme de contrôle et d'évalua-	. Il s'agit d'un champ quasi sacré de l'autonomie professionnelle. . Il faut recréer un climat de confiance et de collaboration. . La recherche des causes à l'échec et à l'abandon doit devenir un projet éducatif et non une recherche de coupables. . Il faut recentrer les journées pédagogiques

CONSTATS DE PROBLEMES	CRAINTES ET CRITIQUES	SOLUTIONS PROPOSEES
	tion.	sur l'acte pédagogique et non seulement sur l'"acte administratif".
. L'intégration jeunes-adultes crée des problèmes supplémentaires de ce point de vue.	. Les jeunes qui reviennent ont accumulé des expériences d'échec et de frustration. . Leurs acquis font désormais partie de leurs connaissances.	. Il faut repenser une pédagogie de la réussite et cela commence par la remise en question de la sélection/élimination.
. L'évaluation sommative et l'emphase mise sur les résultats scolaires génèrent des problèmes d'angoisse, de stress et de suicide.	. L'école a une responsabilité face au développement intégral de l'apprenante ou de l'apprenant. . La poursuite de l'excellence grossit le nombre d'exclus du système.	. La C.S. doit se doter d'une politique en matière d'évaluation des apprentissages. . Le personnel professionnel doit lutter pour ne pas être l'instrument de politiques d'exclusion des jeunes de l'école.
3. <u>Evaluation des personnels</u>		
. Un fait s'impose: il n'y a pas de provision dans les conventions en vigueur qui autorise une forme institutionnelle d'évaluation du personnel une fois terminée la pé-	Nos membres sont divisés sous cet aspect. Les jeunes, les nouveaux, les statuts précaires sont plutôt favorables à une évaluation. Les autres sont plutôt défavorables.	. Les orientations de la CEQ s'opposent à toute forme d'évaluation du personnel. On se demande s'il n'y aurait pas lieu de les remettre en question.

CONSTATS DE PROBLEMES	CRAINTES ET CRITIQUES	SOLUTIONS PROPOSEES
riode de probation et d'accès à la permanence.		
. Ce qui n'empêche pas un bon nombre de C.S. d'adopter des politiques d'évaluation du personnel. Les dispositions de la convention ne permettent pas de s'y opposer non plus sinon qu'elles protègent les syndiquées et syndiqués contre toute décision arbitraire qui en découlerait.	. La tendance observée correspond au pôle contrôle plutôt qu'au pôle évaluation. . Elle vise à porter un jugement sur le travail du personnel et non à lui offrir de l'aide (sauf exception). . Elle constitue un outil de gestion de la main-d'oeuvre en vue d'une mutation ou autre. . Elle se passe entre un supérieur et ses subordonnés, donc en relation d'autorité. . Elle mesure non seulement le "rendement" mais également la "perception" que le supérieur a du rendement (v.g. politique de la C.S. des Draveurs-Hull). . Bref, "contrôle", "autoritarisme" et "subjectivisme" constituent les trois pôles négatifs de	. Aucune politique n'a de succès si elle n'est pas partagée et acceptée. Il faut donc la négocier et la situer dans un projet éducatif. . Ce genre de politique va être combattu si celle-ci vise à sanctionner. Elle aura du succès si elle contribue à l'entraide et au développement des potentialités de chaque personne. . Autonomie et pluralisme doivent constituer des valeurs syn-

CONSTATS DE PROBLEMES	CRAINTES ET CRITIQUES	SOLUTIONS PROPOSEES
	l'évaluation du personnel.	dicales en regard de l'évaluation des ressources humaines.
. Là où il n'existe aucune politique officielle, il se fait de l'évaluation informelle.	. L'ancienneté n'est pas partout le critère principal d'affectation. . La mobilité de la main-d'oeuvre relève généralement du droit de gérance. . L'évaluation informelle est souvent plus dommageable que l'évaluation formelle. Elle affecte la réputation des individus et le climat de travail. . L'absence de politique autorise des utilisations arbitraires des sommes consacrées au perfectionnement. . L'absence de dispositions négociées en cette matière renforce le droit de gérance.	. En l'absence de contrôle sur les formes d'évaluation et l'utilisation de ses résultats, le syndicat est réduit à réagir au lieu de prévenir. Il y aurait intérêt à négocier de telles dispositions afin de les encadrer.
. La loi 107 ouvre la porte à une forme d'évaluation des personnels par les parents.	. C'est la pédagogie qui semble davantage visée. Les parents préfèrent l'autorité, la discipline et les méthodes traditionnelles d'ensei-	. Voir à ce sujet notre mémoire sur la loi 107.

CONSTATS DE PROBLEMES	CRAINTES ET CRITIQUES	SOLUTIONS PROPOSEES
a) elle crée des conseils d'orientation où les parents sont majoritaires; b) elle permet aux parents de choisir leur école sur le territoire de la commission. c) elle confie au co le choix du projet pédagogi que.	gnement.	
.Il faut être attentif à l'aspect discrimination sexuelle.	Les femmes risquent de faire les frais d'une évaluation où ce sont majoritairement des hommes qui sont en autorité.	. Cette appréhension renforce l'idée d'une meilleure collaboration et entraide, d'un plus grand soutien en cas de difficulté et d'un contrôle syndical accru. . Arbitraire et rapport de sexe doivent être remplacés par équité et justice.
. L'évaluation de certaines catégories de personnel sert d'office aux promotions, mutations, avancement	. Dans la tête des "boss", évaluation signifie habituellement "mesure disciplinaire" ou "non-rengagement".	

CONSTATS DE PROBLEMES	CRAINTES ET CRITIQUES	SOLUTIONS PROPOSEES
accéléré, accès au perfectionnement, etc.	. Il ne faut pas oublier que les corporations ont aussi le pouvoir d'évaluer leurs membres.	
. Certaines catégories de personnel se comportent comme des "petits boss". . La tendance à l'évaluation plus ou moins formelle par les pairs ajoute aux problèmes et soulève des litiges délicats à résoudre.	. C'est le cas notamment des professionnels vis-à-vis les enseignantes et enseignants et le personnel de soutien, et des formatrices et formateurs à l'éducation des adultes vis-à-vis le soutien ou encore du personnel de soutien à l'égard des enseignantes et enseignants à statut précaire (suppléantes et suppléants).	. Cette question peut être résolue au plan des rapports humains interpersonnels. . Mais elle doit passer par une clarification formelle des rôles et des fonctions. . L'organisation syndicale peut contribuer à réduire les tensions qui existent présentement par des débats et des échanges.
4. <u>Supervision pédagogique</u>		
. Il existe une confusion voulue ou entretenue entre la supervision pédagogique et l'évaluation du personnel enseignant ou l'évaluation des apprentissages.	. Alors qu'elle est présentée par les administrateurs comme une forme de relation d'aide ou de soutien pédagogique, elle est généralement perçue par les maîtres comme une forme de contrôle donc d'évaluation du person-	. Le succès de cette opération repose sur ses finalités et sa démarche. Elle exige négociation et accord. Elle doit s'appuyer sur un consensus social pour faire de l'éducation une priorité et sur une volonté politique d'y investir les moyens nécessaires.

CONSTATS DE PROBLEMES	CRAINTES ET CRITIQUES	SOLUTIONS PROPOSEES
. En théorie il s'agit d'une forme d'adaptation aux nouvelles réalités scolaires (intégration jeunes adultes, milieux pluriethniques ou socio-économiquement faibles) et aux nouvelles valeurs des jeunes. . En pratique les autorités scolaires ont pensé un modèle et cherché à l'imposer plutôt que de le mettre en débat et de le faire accepter par les canaux habituels. . La supervision pédagogique s'est le plus souvent traduite par une multiplication des rapports et des contrôles et ça n'a jamais eu de suite i.e. que ça n'a pas donné de résultats concrets.	nel, en vue d'une sanction quelconque. . L'intervention d'experts engagés par la C.S. a généré beaucoup de craintes chez les enseignantes et enseignants. . Par ailleurs la non-intervention d'experts a fait douter les maîtres de la compétence des administrateurs à superviser. . L'argent est devenu depuis 10 ans le seul nerf de la guerre de telle sorte que les autres instruments d'évaluation ont été banalisés.	

9.3 Réflexion spécifique dans trois fédérations

La réflexion de ces deux groupes de travail n'est pas isolée. Trois autres fédérations avaient entrepris une première réflexion en 1989. Il s'agit de la FPS, de la FEC et de la FPEPE.

9.3.1 La FPS

Dans un document publié en février 1989[59] mais reprenant des éléments d'un texte qui remonte au printemps 1985, Daniel Lachance expose le point de vue du personnel de soutien du secteur collégial en regard de l'évaluation du personnel.

La position de la FPS peut se résumer ainsi.

a) La FPS ne s'oppose pas à l'évaluation mais à une certaine utilisation qui en est faite: hiérarchisation, expression de pouvoir, exclusion de certains individus ou catégories de personnel, rôle de "petits boss" joué par certaines personnes.

b) La FPS propose plutôt

   . une **structure participative** pour tous les groupes d'employés qui pourrait se traduire par la tenue d'assemblées de service sur les heures de travail et la participation aux assemblées départementales;

---

59 LACHANCE, Daniel, Dossier: plateforme collégiale. Le personnel de soutien et l'enseignement collégial, Montréal, FPS, février 1989, 8 p. annexe.

- une **coordination non autoritaire** entre les membres d'une équipe avec auto-évaluation du collectif. Ici coordination implique une relation d'aide et s'oppose à évaluation qui implique une mesure du rendement. C'est la notion de pouvoir qui différencie l'une de l'autre.

- une **formule originale de résolution des conflits** à savoir que les personnes concernées par une situation litigieuse se rencontrent pour débattre du litige, et les syndicats concernés mettent sur pied un comité d'arbitrage.

c) La FTS appuie sa position sur des objectifs de recherche de la qualité des services, d'établissement de rapports égalitaires entre les personnels, de développement du plein potentiel des personnels, de leur motivation au travail et de partage des savoirs et des savoir-faire.

9.3.2 La FEC

Dans un document déposé au conseil général de la FEC, en mai 1989[60], Nicole Fortin fait l'exercice de reprendre les concepts et orientations du document de Jean-Yves Lévesque tout en les replaçant dans le contexte collégial.

Un des nombreux intérêts de ce document est de nous rappeler les multiples tentatives faites par les autorités politiques et collégiales pour implanter des politiques d'évaluation, allant du Rapport Nadeau, en 1975, jusqu'au Règlement des études collégiales, adopté en 1984, en passant par le Livre blanc sur les collèges du

---

[60] (FORTIN, Nicole), Evaluation ou contrôle bureaucratique? Document devant contribuer à réouvrir le débat sur la question de l'évaluation, (Montréal, FEC, mai 1989), 65 p. annexes (30-5-89-CG-70).

Québec (1978) et la Loi 24 créant par la suite le Conseil des collèges, chargé notamment de l'implantation d'une politique d'évaluation dans tous les collèges.

Le document signale au passage les enjeux soulevés par le récent débat sur l'évaluation dans les collèges.

- Elle contribue à l'établissement de politiques de contrôles bureaucratiques.

- La recherche de la qualité se réduit à une recherche d'excellence sans recherche des causes d'échec.

- Il n'y a aucune référence à des principes comme l'accessibilité ou à des problèmes comme l'échec et l'abandon.

- L'évaluation fait intervenir le débat sur le sens et les objectifs d'une telle opération, sur la façon de la mener et sur les ressources qui permettent de rectifier le tir.

L'auteure s'arrête ensuite sur l'évaluation du personnel. Après avoir établi la distinction entre l'évaluation sommative conduisant à la sanction et l'évaluation formative visant à corriger les faiblesses de la personne évaluée, elle observe quatre pratiques d'évaluation:

1. L'évaluation par le supérieur hiérarchique.

2. L'évaluation par les étudiantes et étudiants.

3. L'évaluation par les pairs.

4. Les tests aux étudiantes et étudiants.

Le document conclut en rappelant la position de refus de toute forme d'évaluation du personnel adoptée par le Congrès de la FEC, en 1980, et reconduite en 1982 et en 1984. Chaque fois cependant le Congrès manifeste une **ouverture au débat** sur des alternatives à l'évaluation telle qu'elle est recherchée par les autorités gouvernementales et pratiquée par les collèges, qu'il s'agisse "d'auto-critique et de coopération pédagogique entre professeurs" ou de "coopération et d'entraide pédagogique avec les étudiantes et étudiants en département et entre les départements".

L'auteure du document estime par ailleurs qu'"il est donc naturel et important que les objectifs que nos institutions poursuivent et les conditions dans lesquelles ils se réalisent soient "revisités" périodiquement". Par conséquent, il ne suffit pas d'accepter ce fait, il conviendrait même de "revendiquer que nos établissements s'évaluent périodiquement".[61]

9.3.3 La FPEPE

C'est à l'occasion de son conseil général des 14 et 15 octobre 1988 que la FPEPE a reçu un rapport d'enquête sur les pratiques de supervision pédagogique qui avaient cours dans les institutions privées d'enseignement membres de la fédération[62].

Vingt des vingt-deux unités ont répondu. Elles appartiennent aux trois ordres d'enseignement: primaire, secondaire et collégial.

---

[61] IDEM, p. 61-62.

[62] SANTERRE, Nicole, Conseil général des 14 et 15 octobre 1988. Dossier supervision pédagogique. (Montréal, FPEPE), 11 octobre 1988, 33 p. (8889CG1-DSP).

En général, la supervision, telle que pratiquée, vise à l'amélioration des résultats des élèves et de la qualité de l'enseignement. Elle correspond quelquefois à une politique connue et partagée mais habituellement elle répond à des impératifs de gestion. Elle touche les préparations de cours, le matériel et les pratiques pédagogiques mais elle ne se traduit pas toujours par du suivi ou des moyens. De telle sorte que les enseignantes et enseignants en ont généralement une **perception négative** et expriment plusieurs réserves à l'endroit de la supervision:

. elle suscite de la méfiance et de l'insécurité;

. elle crée une compétition malsaine entre les membres du personnel enseignant;

. elle est vécue comme une perte d'autonomie;

. elle se pratique généralement de façon hiérarchique et autoritaire, donc dans un rapport de pouvoir;

. elle n'a pas été soumise à une consultation préalable;

. elle contient un élément de jugement qui est en soi fort subjectif et qui en fait un instrument délicat à utiliser;

. elle vise davantage les priorités institutionnelles que les besoins de l'élève;

. l'aspect budgétaire est souvent le critère déterminant ou le facteur qui empêche l'application des solutions;

. elle n'est pas accompagnée du suivi et des moyens susceptibles de venir en aide aux enseignantes et enseignants;

. elle sert en certains cas à "salir publiquement le personnel";

. elle crée un "climat épouvantable" entre le personnel et la clientèle étudiante.

Le document ne fournit pas de pistes pour juger de la supervision pédagogique ou pour agir sur ses effets. Il se contente de décrire les pratiques observées. Notons enfin que la supervision semble fonctionner mieux au primaire et rencontrer davantage d'opposition au collégial.

9.4 Essai de synthèse des premières réactions

L'essentiel de ces témoignages, enquêtes et études nous amène à conclure dans le sens suivant:

1. Il existe une réelle volonté gouvernementale et patronale au Québec d'établir des politiques formelles d'évaluation en éducation.

2. Trois formes d'évaluation dominent la scène:

   2.1 l'évaluation institutionnelle;
   2.2 l'évaluation des apprentissages;
   2.3 l'évaluation des personnels qui prend la forme de supervision pédagogique dans le cas du personnel enseignant.

3. De façon générale le personnel et les syndicats rejettent l'évaluation telle qu'elle se pratique mais ils ne disent nulle part qu'ils sont contre toute forme d'évaluation.

4. Les principaux reproches touchent:

4.1 à l'absence de consultation en ce qui concerne les politiques et les pratiques d'évaluation;

4.2 au caractère hiérarchique et discriminatoire du processus;

4.3 à la pratique d'évaluation du personnel plus ou moins formelle par les pairs ou au rôle de "petits boss" que certains syndiqués sont amenés à jouer;

4.4 à l'atteinte à l'autonomie professionnelle;

4.5 au contexte dans lequel se déroule l'évaluation: désengagement de l'Etat, néo-libéralisme, recherche d'excellence, procès de l'école publique, coupures budgétaires;

4.6 aux finalités poursuivies à savoir la sanction (sommative) plutôt que la solution aux problèmes et la relation d'aide (formative).

5. L'ouverture exprimée va dans le sens

5.1 d'une évaluation centrée sur les besoins des élèves et les conditions d'enseignement et d'apprentissage;

5.2 une évaluation essentiellement formative;

5.3 une nouvelle organisation du travail centrée sur la reconnaissance du rôle de chacun des intervenants et intervenantes et la coopération dans l'action;

5.4 une évaluation qui fasse l'objet de négociation, de consultation et de consensus quant à ses finalités, ses moyens et sa démarche;

5.5 une évaluation centrée sur les principes qui fondent notre système scolaire:
. démocratisation
. accessibilité
. égalité des chances;

5.6 une évaluation qui vise la recherche de la qualité pour toutes et tous et non l'excellence pour quelques-uns.

En conclusion, il ressort que l'**unanimité n'est pas acquise** sur la question de l'évaluation. Celle-ci interroge nos orientations, nos pratiques et nos stratégies. A la base diverses tendances s'opposent mais il semble se dessiner une volonté de réactualiser nos politiques et de s'**ouvrir à une certaine innovation** compte tenu que la réalité du monde de l'éducation a subi de nombreux changements tant dans sa nature que dans la composition de ses effectifs.

A cette étape-ci, il convient de mettre un terme à cette discussion et de proposer une politique (orientations, mesures et plan d'action) qui rallie la majorité des intéressés et qui permette à la CEQ de tenir un discours critique original dans le débat actuel sur l'évaluation en éducation.

10.0 ENONCE DE POLITIQUE SYNDICALE EN MATIERE D'EVALUATION EN EDUCATION

La CEQ

Rappelant les termes de la Proposition d'école pour une évaluation qui s'insère dans un processus de correction plutôt que dans un mécanisme d'élimination et pour une évaluation qui développe l'entraide et la solidarité,

Réaffirmant les termes du 29e Congrès de la CEQ en 1984 pour une négociation des mécanismes d'évaluation des personnels et la protection de ses membres contre toute attaque de la partie patronale notamment l'introduction d'un système de "position plan" ou de "merit pay",

Donnant suite à la décision 27 du Conseil général des 9 et 10 mars 1989 à l'effet d'élaborer une position syndicale concernant l'évaluation du personnel, l'évaluation des institutions et les modes d'évaluation des apprentissages,

S'inspirant de la recommandation sur l'évaluation du système d'enseignement adoptée à la conférence européenne de la Confédération mondiale des organisations de la profession enseignante de 1988, à Dublin, en Irlande,

Considérant que la tendance actuelle des gouvernements à exercer une pression en vue d'évaluer le système d'enseignement:

. s'inscrit dans un contexte de restrictions budgétaires et d'exigences de rendement du système éducatif, déterminées par les forces politiques et économiques,

. correspond à l'introduction du néo-libéralisme en éducation caractérisé par la science, la concurrence, l'excellence et l'insignifiance (au sens de perte de sens et de signifiance),

. a pour conséquence une dévalorisation de la profession enseignante, une atteinte aux principes fondamentaux de la réforme des années '60, un accroissement des inégalités sociales par l'exclusion d'un nombre accru de jeunes du système scolaire et l'introduction d'une gestion autoritaire et contrôleuse qui permet aux gouvernements de faire l'économie d'une revalorisation générale de l'éducation.

Adopte la recommandation suivante:

I. **Définitions**

a) Pour la clarté de la présente recommandation, le terme "évaluation" designe un processus continu d'analyse du système éducatif permettant un réexamen permanent de son fonctionnement.

b) Elle a pour but d'améliorer la qualité globale du système éducatif, et de mieux l'adapter aux besoins de tous les élèves.

c) L'évaluation du système d'enseignement doit permettre de renforcer l'autonomie professionnelle de chacun et sa responsabilité dans l'institution. L'évaluation ne saurait constituer un moyen de favoriser la compétition. Elle doit tenir compte des caractéristiques et du contexte propres à chaque type d'institution. L'évalua-

tion ne doit pas conduire à une classification des établissements ni à une rémunération différenciée des personnels.

II. Principes généraux:

1. Toute évaluation du système d'enseignement doit prendre en compte la multidimensionnalité du système et reposer sur l'affirmation du **principe** que le droit d'apprendre et de se perfectionner est un droit social fondamental et que l'éducation doit viser:

   . l'épanouissement maximum des potentialités de chaque individu;

   . un développement général de la formation de tous les jeunes.

2. L'évaluation a pour **objet** de recueillir et d'analyser les données permettant d'établir dans quelle mesure le système d'enseignement et ses institutions parviennent à atteindre leurs objectifs, pour ensuite prévoir les adaptations nécessaires. L'évaluation doit donc être un **processus global** qui suppose notamment le contrôle en continu des objectifs du système et qui tienne compte de tous les facteurs intervenant sur la capacité du système et de ses institutions à atteindre ces objectifs. Si l'évaluation du niveau atteint par les élèves est un élément important du dispositif général d'appréciation de l'efficacité de l'enseignement, elle ne doit pas conduire à subordonner les objectifs éducatifs à une multiplication des examens.

3. L'évaluation doit reposer sur un objectif de **qualité** et par conséquent garantir le droit à l'amélioration qualitative tant du rendement des élèves que du rendement de l'institution ou du système scolaire.

4. On peut conclure à la qualité du système d'éducation lorsqu'il assure les **conditions de la réussite** et de la promotion de toutes et de tous, vise à éliminer l'échec scolaire, réduit les inégalités culturelles et permet l'accès à l'emploi qualifié. Il incombe aux gouvernements et aux autorités responsables de garantir des ressources et dispositions en matière de formation suffisantes au système dans son ensemble et aux différentes institutions pour qu'elles offrent de telles possibilités.

5. A tous les niveaux du système, les buts et objectifs généraux doivent être définis de façon claire et complète, en pleine **consultation** avec toutes celles et tous ceux qui devront en assurer la réalisation, notamment les autorités de l'éducation, les parents, les organisations étudiantes et les organisations syndicales de l'enseignement.

6. Une approche de l'évaluation davantage formative commande l'adoption préalable d'une **charte des droits** des personnels de l'enseignement et des étudiantes et étudiants. Dans la mesure où les droits des premiers sont garantis par convention collective, il importe de prévoir, par le biais de la négociation, la protection de leurs droits individuels et collectifs. Il revient à l'Etat d'assurer aux seconds, après consultation, la protection de leurs droits, notamment le droit d'accessibilité à l'éducation,

le droit à la réussite et le droit de participation à l'élaboration des politiques scolaires.

7. L'enseignement est une profession qui requiert un haut degré de connnaissances et de compétence spécialisée. Cette formation doit être dispensée initialement dans le cadre d'un programme approfondi de formation théorique et professionnelle préalable à l'emploi, puis entretenue par un programme de formation en cours d'emploi. L'identification des besoins des enseignantes et enseignants à cet égard est une fonction importante de l'évaluation et du perfectionnement.

8. Considérant l'importance et la complexité de l'enseignement, il importe que la formation initiale, en particulier, sa durée, ses objectifs, ses contenus, donnent aux futurs enseignantes et enseignants:

   . la possibilité de juger eux-mêmes s'ils possèdent des aptitudes et les caractéristiques personnelles nécessaires pour entrer et réussir dans la profession, par des stages pratiques de sensibilisation inclus dans le processus de formation;

   . une qualification de haut niveau reconnue et certifiée, base d'une formation permanente, permettant les évolutions et les progrès indispensables;

   . les moyens théoriques et pratiques qui leur permettent d'élaborer leurs propres outils d'évaluation, d'en interpréter les résultats et d'en faire bénéficier leurs élèves.

III. Conditions préalables à l'évaluation

9. Un des objectifs fondamentaux de l'évaluation du système d'enseignement dans le contexte de l'éducation permanente est d'aider les personnes à développer leurs **compétences professionnelles** et à améliorer leurs qualifications en les faisant participer à la conception du contenu et des objectifs de leur formation continue.

10. Le concept de **salaire fondé sur le mérite** est totalement inacceptable dans son principe et dans sa pratique. Il engendre entre les personnels une discrimination et une compétitivité contre-productives.

11. Au niveau de l'établissement, les enseignantes et les enseignants de même que les autres personnels concernés seront encouragés à **évaluer collectivement l'efficacité du programme d'enseignement** ainsi que les méthodes et les supports utilisés, et à analyser les problèmes rencontrés. Cette évaluation collective est un élément important de l'évaluation globale du système éducatif et de l'efficacité des programmes. Elle doit être complétée par d'autres analyses, les unes fondées sur des statistiques et leur interprétation, les autres impliquant des recherches pédagogiques destinées à améliorer les méthodes d'enseignement et à assurer leur développement.

12. Avant d'introduire officiellement des programmes d'évaluation des systèmes d'enseignement aux niveaux institutionnel, local ou national, il faut avoir l'assurance et la garantie que les **ressources en argent et en temps** permettant les procédures d'évaluation existent et seront disponibles pour appliquer les mesures jugées souhaita-

bles au cours du processus. Des crédits supplémentaires doivent être dégagés par les autorités de l'éducation aux fins d'une évaluation collective. Par contre l'évaluation peut servir justement à justifier l'injection des ressources nécessaires à la poursuite des objectifs.

13. Le processus d'évaluation visant à améliorer l'efficacité du système éducatif et de ses institutions doit être clairement défini et approuvé par les parties concernées. Les directives en matière d'évaluation établies au niveau du système scolaire ou au niveau national seront mises au point en accord avec les organisations syndicales de l'enseignement et soumises à un réexamen périodique. Les résultats et les bilans seront diffusés auprès des personnels et de leurs organisations ainsi qu'aux étudiantes et étudiants en formatin des maitres ou autres.

14. Les méthodes d'évaluation doivent pleinement respecter l'autonomie professionnelle, l'esprit d'initiative et de responsabilité des travailleuses et travailleurs de l'enseignement. Elles seront mises au point en accord avec les organisations syndicales de l'enseignement.

En cas de litige, les droits individuels des personnels seront garantis en matière d'information, de défense et de recours. Ceux-ci devront bénéficier en particulier de toutes les possibilités d'assistance mises en place par les syndicats.

15. Pendant leur formation initiale, les futurs maitres devront apprendre à participer à une auto-évaluation et être initiés aux méthodes d'évaluation collective. Ce

processus devra se poursuivre ultérieurement pendant la formation en cours d'emploi.

Ils acquierront les compétences qui leur permettront d'aider les élèves à s'auto-évaluer et à prendre ainsi en charge personnellement la gestion de leurs apprentissages.

16. Les formatrices et formateurs d'enseignantes et d'enseignants seront formés aux techniques d'auto-évaluation et aux méthodes d'évaluation collective. Ils les appliqueront à leur propre activité.

17. Les responsabilités et la formation de toutes les personnes impliquées dans le processus d'évaluation du système d'enseignement seront soigneusement réexaminées, de façon qu'elles puissent s'acquitter de leur tâche en pleine conformité avec les principes énoncés ci-dessus.

18. Le principe de l'égalité des chances, indépendamment du sexe, de l'origine ethnique, de la religion et de tout handicap, doit être reconnu et son application contrôlée tout au long du processus d'évaluation et de perfectionnement.

IV. Mise en place des mécanismes d'évaluation

19. Pour les besoins de la présente il faut distinguer quatre types d'évaluation.

19.1 Définition de l'évaluation institutionnelle

"Un processus permettant à une institution de juger de l'efficacité de son fonctionnement et de la qualité de ses services en fonction de son rôle et de ses objectifs... Ainsi, l'évaluation suppose que le jugement s'exerce à partir de critères (points de référence) et de standards (niveau d'excellence) déterminés, qu'ils soient explicites ou implicites. Cela suppose aussi une observation la plus objective possible de la réalité dans le cadre d'une analyse institutionnelle. Cette dernière se rapproche du concept de mesure et possède donc en elle-même un certain caractère d'objectivité... Toutefois, dans les faits, elle n'est jamais neutre et s'inscrit dans les visées stratégiques particulières des institutions. Car, selon les circonstances du moment et selon ses motifs stratégiques, il se peut qu'un établissement doive prendre des décisions sur une base plus subjective."[63]

19.2 Définition de l'évaluation des programmes

Processus permettant au ministre de l'Education de juger les divers programmes d'étude en fonction de l'atteinte de leurs objectifs et des besoins exprimés de la part des étudiantes et étudiants, des employeurs et de la société en général.

19.3 Définition de l'évaluation des apprentissages

"Processus visant à juger de la situation d'un élève en certains domaines de son développement en vue de prendre les meilleurs décisions possibles relatives à son cheminement ultérieur. Dans la pratique courante, elle sert surtout à déterminer le niveau

---

[63] Nous donnons ici la définition que l'on retrouve dans le Rapport 1982-1983 du Conseil supérieur de l'éducation, p. 21-22.

d'atteinte des objectifs de formation par les élèves (...). Elle consiste à recueillir des renseignements (la mesure), à les analyser et à les interpréter de façon circonstancielle en vue d'un jugement aussi juste que possible."[64]

Cette définition officielle est acceptable mais elle mérite quatre précisions: premièrement, cette responsabilité revient aux enseignantes et aux enseignants; deuxièmement, l'évaluation formative est préférée si l'on opte pour diagnostiquer et corriger les causes des échecs et des difficultés d'apprentissage en vue d'apporter l'aide nécessaire; troisièmement, il faut tenir compte de l'ordre d'enseignement: l'évaluation devrait être davantage formative au préscolaire et au primaire et davantage sommative à l'université avec progression entre les deux; quatrièmement, toute évaluation doit s'inscrire dans une interaction entre le milieu environnant et l'école.[65]

19.4 Définition de l'évaluation du personnel

Processus permettant à l'institution et aux équipes de travail d'identifier les difficultés rencontrées par les membres du personnel dans l'exécution de leurs fonctions en vue d'apporter les mesures d'aide, de support et de perfectionnement appropriées.

20. Les responsabilités des diverses formes d'évaluation reviennent par conséquent à l'institution en ce qui concerne l'évaluation institutionnelle, au ministère en

---

64 MEQ, Politique d'évaluation pédagogique, Québec, 1981, p. 7-8.

65 Comme le précise De Landsheere (1979), l'apprentissage est "un processus d'effet plus ou moins durable par lequel des comportements nouveaux sont acquis ou des comportements déjà présents sont modifiés en interaction avec le milieu ou l'environnement".

ce qui concerne les programmes, aux enseignantes et enseignants en ce qui concerne les apprentissages et conjointement à l'institution et aux équipes de travail en ce qui concerne le personnel.

21. L'**évaluation du personnel** doit faire l'**objet de négociation** et faire partie des diverses conventions collectives en vigueur.

22. Les **autres formes d'évaluation** doivent être **convenues** entre les instances concernées: MEQ, commissions scolaires ou CEGEP, organisations syndicales, organisations étudiantes, organisations de parents, etc...

V. Règlement des litiges

23. Lorsqu'un conflit survient, suite à une évaluation, **entre une salariée ou un salarié et son employeur**, que les dispositions en matière de grief et d'arbitrage s'appliquent, dans la mesure où la convention y pourvoit. Autrement que le litige soit soumis au comité des relations de travail ou ce qui en tient lieu et que l'individu concerné soit invité à exposer son point de vue, avant que le comité remette son rapport aux parties.

24. Lorsqu'un conflit survient suite à une évaluation, **entre deux salariées ou salariés**, qu'un conseil d'arbitrage soit créé, soit à l'intérieur du syndicat si les deux individus sont membres d'une même unité d'accréditation, ou soit entre les deux syndicats, si les deux individus sont membres de deux unités distinctes. Qu'après avoir entendu les deux salariées ou salariés, le conseil tente une conciliation ou, à défaut, soumette son rapport aux

parties concernées. Les personnes concernées demeurent libres de faire appel à ce conseil.

25. Lorsqu'un conflit survient suite à une évaluation, entre une étudiante ou un étudiant et une enseignante ou un enseignant, que le litige soit soumis à un comité de révision mis sur pied par l'institution scolaire après consultation des parties. En cas d'insatisfaction de la part de l'étudiante ou l'étudiant, qu'une plainte soit logée au protecteur des droits des étudiantes et des étudiants nommé par l'institution scolaire après consultation des parties.

VI. Dispositions quant au suivi du dossier

26. La présente politique, après son adoption, devrait être transmise aux principaux agents de l'éducation afin que soit entreprise une ronde de pourparlers devant conduire à une adhésion la plus large possible, seule garantie d'obtenir des réformes tant au plan structurel qu'au plan des mentalités des attitudes et des pratiques.

27. Que toute la démarche de la CEQ en matière d'évaluation soit orientée vers une mobilisation générale contre l'échec et l'abandon scolaires et contre l'analphabétisme fonctionnel.

28. Que le discours public de la CEQ en regard de l'évaluation soit orienté vers la recherche de la qualité en éducation.

29. Que la CEQ lutte pour une plus grande démocratisation du processus d'évaluation et qu'en ce sens ses militantes

et militants s'approprient les connaissances nécessaires pour intervenir dans le débat sur la qualité de l'éducation et la démarche d'évaluation en éducation.

11.0 GUIDE D'IDENTIFICATION DES PRATIQUES D'EVALUATION ET D'INTERVENTION POUR LES RESPONSABLES SYNDICAUX

I. Présentation

Le petit guide que voici s'adresse à toute personne qui se trouve en situation de réagir à un projet patronal ou gouvernemental d'évaluation institutionnelle des programmes, des apprentissages ou du personnnel.

Il se veut un aide-mémoire quant aux questions à soulever, aux aspects à considérer et à une position progressiste à défendre.

II. Accès à l'information

1. Exiger d'avoir accès à la politique officielle du ministère et non seulement à une présentation synthèse.

2. Vérifier si des bilans, des analyses de l'expérience ou des avis sont disponibles: documents du ministère, de la fédération patronale, du Conseil supérieur de l'éducation ou du Conseil des collèges.

3. Exiger d'avoir accès à la politique de l'employeur local.

III. Compréhension des enjeux

4. **De quoi parle-t-on?** S'agit-il d'évaluer les programmes, l'institution, les apprentissages ou le personnel? A qui s'adresse la politique? Qui est visé? Quelle définition en donne-t-on?

5. **Pourquoi** sent-on le besoin de proposer une politique d'évaluation? Y a-t-il un problème spécifique à résoudre? Sur quels postulats repose le projet d'évaluer? Quel projet de société est sous-jacent? Quelle conception de l'école, de l'éducation ou de l'élève est mise de l'avant? Quelle fin vise-t-on? Quels sont les objectifs poursuivis? Est-il possible de faire préciser les indicateurs de qualité ou de performance qui sont retenus?

   - les coûts
   - les choix individuels
   - les critiques
   - la discipline (au sens de l'ordre et la paix)
   - les résultats scolaires
   - la réputation de l'école
   - la concurrence avec le privé
   - la stabilité du personnel
   - le taux de satisfaction des étudiantes et étudiants ou des usagères et usagers
   - l'adéquation au marché du travail i.e. le placement étudiant.

S'il s'agit de qualité ou de performance, de quelle qualité ou performance parle-t-on? Comment va-t-on la mesurer? Y a-t-il des intentions cachées derrière des objectifs apparemment neutres? Quels avantages fait-on valoir à l'évaluation proposée? S'agit-il davantage de qualité, de performance, de concurrence, de

contrôle, de mesure, d'un mode de gestion particulier, d'une volonté d'innovation et de changement, d'une manifestation de pouvoir ou d'autorité, d'un bilan d'étape, d'une critique constructive, d'un essai de standardisation ou de différenciation, d'un "trip" d'administrateur aux études, d'un moyen ou d'une fin en soi, d'une remise en question des acquis?

6. **Qui** va assumer la responsabilité du processus d'évaluation? L'employeur ou le collectif de travail? Un comité ou une commission quelconque? Un seul individu? S'agit-il d'un cadre ou d'un syndiqué? Que prévoient les conventions collectives à ce chapitre? Le ou la responsable dispose-t-il ou elle des compétences appropriées en mesure et évaluation?

7. **Quel type** d'évaluation est privilégié? Une évaluation davantage formative, axée sur la relation d'aide? Une évaluation davantage diagnostique axée sur la recherche des causes des problèmes en vue de correctifs appropriés? Une évaluation sommative axée sur la mesure, la sanction, la comparaison, le contrôle et la sélection?

8. **Quels moyens** sont prévus ou proposés pour accompagner le processus d'évaluation? Y a-t-il des ressources chargées du suivi? Y a-t-il un budget spécifique d'affecté aux correctifs et aux solutions? Y a-t-il une volonté politique d'aller plus loin que le résultat de l'évaluation?

9. **Comment** va se dérouler le processus? Quelle méthode d'évaluation sera retenue? Selon quel échéancier? Exiger des précisions sur chacune des étapes? Le processus sera-t-il centralisé ou décentralisé vers certaines unités administratives? En cas de désaccord ou de litige quel sera le canal pour

régler le problème? Y aura-t-il des recours pour les personnes qui se sentiraient lésées dans leurs droits (étudiantes ou étudiants, membres du personnel)? Quelle consultation est prévue en vue de la mise en place de la politique? Le cas échéant, le syndicat aura-t-il l'occasion d'intervenir? Sur quoi et comment se fera son intervention? Y aura-t-il un expert ou un conseiller externe en évaluation qui avisera les parties tout au cours du processus. Les résultats de l'opération seront-ils rendus disponibles aux parties? Seront-ils diffusés plus largement? Quel sera l'impact d'une telle diffusion?

10. **Quels modèles** vont servir de guide? Y a-t-il un modèle proposé ou un exemple à l'appui du projet? Exiger le plus de détails possible sur le modèle invoqué? S'appuie-t-on sur une recherche universitaire quelconque (ENAP, Sherbrooke, Laval ou autre)? Ces recherches sont-elles ancrées dans le réel, adaptées à des situations concrètes? S'agit-il d'un modèle expérimenté dans le privé? Est-il adapté à des attitudes et comportements, à des relations humaines, à des stratégies d'apprentissages, à des pratiques d'enseignement, à l'organisation scolaire? Ce modèle est-il présenté seul ou mis en relation avec les divers modèles existants: (évaluation quantitative, qualitative, individuelle, collective, sondage, enquête, recherche-action, observation participante, autoévaluation, évaluation par les pairs, etc.).

11. **Quelles limites** sont reconnues et acceptées et **quelles alternatives** sont formulées? L'entreprise d'évaluation est-elle présentée comme la seule forme d'examen de la situation et la seule perspective d'action possible? Est-elle située dans une stratégie plus globale visant l'amélioration de l'ensemble du système d'éducation? Reconnaît-elle au départ

que la complexité des interactions qui agissent dans le processus éducatif sont insaisissables, totalement et d'une seule façon? Met-elle en relation le rôle des intervenantes et intervenants extra-scolaires, le rôle des valeurs dans la société, le rôle des facteurs socio-économiques dans la réussite scolaire, le succès aux examens ministériels ou la rétention des jeunes?

12. **Quelles conséquences** sont prévisibles pour les personnes les collectifs et les institutions concernés? Atteinte à des droits? Atteinte à des réputations? Marginalisation? Mise en comparaison ou en concurrence? Perte de motivation? Cessation d'emploi pour le personnel, abandon scolaire pour l'élève, mise au rancart de certains programmes ou encore mise au ban de certaines institutions scolaires?

IV. Intervention syndicale dans l'entreprise d'évaluation

13. **Avant** l'adoption de la politique, le syndicat peut exiger

a) d'être consulté

b) que les questions soient soumises aux comités pédagogiques existants

c) qu'une négociation dispose des implications du processus pour le personnel

d) qu'une approche préventive soit adoptée quant aux clientèles à risque.

14. **Au moment** de l'application de la politique, le syndicat peut exiger

a) d'être associé au processus

b) qu'un comité suive le déroulement du processus

c) qu'une ressource externe soit engagée pour garantir le caractère scientifique de l'opération

d) . que les intervenantes et intervenants reçoivent la formation nécessaire.

15. Après que les résultats soient rendus publics, le syndicat peut exiger

a) d'y avoir accès

b) de les contester

. soit en vertu de la convention en vigueur

. soit en vertu des législations scolaires existantes

. soit en vertu de la loi de protection des renseignements personnels

. soit en vertu des chartes canadienne et québécoise des droits

c) que les recommandations qui visent l'amélioration de la qualité de l'enseignement soient mises en application

d) que soit nommé un protecteur des droits des individus chargé de recueillir les plaintes et d'y donner suite

e) que tout litige entre deux syndiquées ou syndiqués soit soumis à un conseil de conciliation formé au niveau du syndicat ou entre les syndicats concernés.

V. CONSIDERATIONS TECHNIQUES EN MATIERE D'EVALUATION

16. Dans une approche scientifique de l'évaluation, il faut considérer certaines règles techniques de base: il s'agit de la standardisation, l'objectivité du processus de même que la fidélité et la fiabilité du test et des données.

1- Standardisation

. Comment l'évaluation sera-t-elle administrée?

. Qui fera partie du groupe évalué et qui servira de groupe de référence?

. Quelles sont les limites objectives des résultats escomptés?

2- Objectivité

. Quelle méthode de compilation des résultats sera utilisée?

. La saisie d'informations est-elle exempte d'erreur?

3- **Fidélité**[66]

. Comment la fidélité est assurée, dans le cas d'un test notamment?

. Quel est son niveau de fidélité?

. Quel est le ratio possible d'erreur?

4- **Validité**[67]

. Est-ce que l'instrument de mesure ou d'évaluation a été testé et a démontré sa validité pour le type d'usage que l'on veut en faire?

. Est-ce qu'il mesure un aspect pointu ou un ensemble d'éléments pris globalement?

. A quel ensemble plus large compare-t-on ce qui est sous évaluation?

. Le résultat de l'évaluation va-t-il permettre de juger de la performance de l'objet de l'évaluation et de comparer cette performance avec des standards quelconques?

---

[66] Un test d'évaluation est fidèle lorsqu'il est utilisé par plusieurs personnes dans des situations différentes et qu'il donne des résultats similaires. La fidélité signifie la constance et la consistance d'une mesure à travers le temps.

[67] La validité est synonyme de fiabilité. Un instrument d'évaluation ou un test est valide s'il mesure correctement ce qu'il prétend mesurer ou ce qu'il est sensé mesurer. Un instrument ou une méthode valide devraient *garantir l'absence d'erreur de mesure* et assurer l'exactitude des résultats obtenus.

12.0 PRIORITES D'ACTION: DOSSIER EVALUATION 1990-1991

PUBLIC CIBLE	OPERATION	ECHEANCIER
Commission générale sur l'éducation	Présentation du dossier	15 octobre 1990
Bureau national	Présentation du dossier Adoption du plan d'action	13-14 novembre 1990
Commission intersectorielle de coordination de la Centrale	Adoption du plan d'action	20 novembre 1990
BN	Modifications, s'il y a lieu	27-28 novembre 1990
Conseil général	Présentation du dossier et plan d'action	6-7 décembre 1990
Fédérations et syndicats affiliés	. Session de formation	janvier 1991
	. Diffusion du dossier	janvier 1991
	. Présentation du dossier dans les instances	printemps 1991
	. Formulation de revendications de négociation	printemps 1991
Organisations externes (MEQ-FCSCQ)	. Présentation d'un mémoire	au moment jugé opportun
	. Conférence	à l'occasion d'un colloque

REFERENCES

ARDOINO, J. et BERGER, G. D'une évaluation en miettes à une évaluation en actes. Le cas des universités. Paris, RIRELF, Université de Paris VIII, 1989, 234 p.

AUBEGNY, Jean. Les pièges de l'évaluation. Evaluer pour (se) former, (Paris). Ed. universitaires UNMFEED, 1987, 266 p.

BALTHASAR, Louis et BELANGER, Jules. L'école détournée, Montréal, Boréal, 1989, 214 p.

BERTHELOT, Jocelyn. "Pédagogie: l'égalité des chances ou l'effet Pygmalion", in L'Alliance, mars-avril 1987, pp. 14-16.

BOTTANI, Norberto et DELFAU, Isabelle. "Les indicateurs internationaux de l'enseignement" in L'observateur de l'OCDE, no 162, février-mars 1990, pp. 14-18.

BOYER, Christian. "Le bégaiement de la pédagogie au Québec" in Le Devoir, 7 sept. 1990, p. 7.

CANADIAN TEACHER'S FEDERATION. Report on the 1982 Workshop on Teacher evaluation, Ottawa, CTF, 1982, 112 p. (C-82401).

CEQ. L'autonomie au travail dans les secteurs de l'éducation et de la fonction publique, Québec, CEQ, 1984, pp. 18-20.

CEQ. Le français en tête. Colloque sur l'apprentissage du français au Québec. Les actes, Québec, CEQ, janvier 1988, pp. 169-177.

CEQ. Les enjeux du projet éducatif, Québec, CEQ, janvier 1981, (D-7913).

CEQ. L'un qui cause, l'autre qui coupe, Québec, CEQ, avril 1981, (D-7953).

CEQ. Pour alimenter notre participation aux Etats généraux sur la qualité de l'éducation, Montréal, avril 1986, pp. 31-39.

CEQ. Pour une école de masse à bâtir maintenant. Proposition d'école, Québec, CEQ, novembre 1978, pp. 45-46 (Fiche 14). (D-7471).

CEQ. Pour une réelle adaptation scolaire de la majorité des enfants du Québec, Québec, CEQ, novembre 1983, 15 p. (D-8419).

CEQ. Restaurer l'école publique, Mémoire au CSE, Québec, CEQ, avril 1984, 194 p. (D-8479).

COMITE DES ETATS GENERAUX. Les actes des Etats généraux sur la qualité de l'éducation. Exposés des personnes-ressources, Québec, S.E., 1986, pp. 263-308.

CMOPE. Rapport sur l'évaluation de l'enseignement. Séminaire conjoint CMOPE - Conseil de l'Europe, Strasbourg, CMOPE, 1988, 113 p.

CMOPE. Recueil des conclusions du Comité d'experts de la Recommandation concernant la condition du personnel enseignant, Morges, Suisse, CMOPE, 1986, 28 p.

COMMISSION DE L'EVALUATION DU CONSEIL DES COLLEGES. L'examen des politiques institutionnelles d'évaluation et de leur mise en

oeuvre: le cadre d'analyse de la Commission de l'évaluation, SLND, juin 1984, 22 p.

COMMISSION DE L'EVALUATION DU CONSEIL DES COLLEGES. Rapport 1985-1986 sur l'état et les besoins de l'évaluation en enseignement collégial, Québec, Gouverrement du Québec, 1986, S.P.

CONSEIL SUPERIEUR DE L'EDUCATION. L'évaluation des apprentissages: "ça compte-tu?", Québec, Gouvernement du Québec, mai 1982.

CSE. L'évaluation, situation actuelle et voies de développement. Rapport 1982-83 sur l'état et les besoins de l'éducation, Québec, Gouvernement du Québec, 132 p.

DE LANDSHEERE, G. Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation, Paris, PUF, 1979.

DIRECTION GENERALE DE L'ENSEIGNEMENT COLLEGIAL. Les échecs et les abandons au collégial: document d'analyse, Québec, novembre 1987, 30 p.

ETHIER, Gérard. La gestion de l'excellence en éducation, Sillery, PUQ, 1989, 360 p.

FEDERATION DES COMITES DE PARENTS DE LA PROVINCE DE QUEBEC. "L'évaluation pédagogique" in Veux-tu savoir, Vol. 12, No 1, janvier-février 1989.

GERIN-LAJOIE, Paul. "Excellence et éducation de masse" in Le Devoir, 27-28 avril 1990, p. 9.

JOURDAIN, Micheline. Synthèse analytique et commentée du document sur l'évaluation, (Montréal, CEQ), 1990, 11 p.

LEMIEUX, Vincent. Les politiques publiques et l'exercice du pouvoir, Québec, Laboratoire d'études politiques et administratives, juin 1986, 147 p.

LEON, A. Manuel de psychopédagogie expérimentale, Paris, PUF, 1977.

LESSARD, Claude. "Les enseignants et la qualité de l'éducation" in Prospectives, décembre 1987, pp. 200-202.

LEVESQUE, Jean-Yves. Dossier sur le contrôle et l'évaluation dans le système éducatif: assises d'une position de centrale, Québec, CEQ, juin 1989, 78 p. annexe (D-9431).

MADJI, Charles. "Eléments pour un modèle de l'articulation formation/évaluation", in Revue française de pédagogie, No 86, janv.-fev.-mars 1989, pp. 49-59.

MIGUE, Jean-Luc et MARCEAU, Richard. Le monopole public de l'éducation. L'économie politique de la médiocrité. Québec, PUQ, 1989, XXI, 19° p.

MEQ. Document d'information. Vers un bulletin scolaire renouvelé. Orientations du ministère en notation, consignation, transmission et conservation des résultats scolaires. Classes du primaire et du secondaire. Québec, Gouvernement du Québec, juillet 1985, 59 p. (16-7513).

MEQ. Eléments de docimologie. 1° L'évaluation pédagogique: une démarche, 21 p. (16-7264). 2° Lexique, 41 p. (16-7265). 3° L'évaluation formative, 93 p. (16-7266), Québec, Gouvernement du Québec, 1984.

MEQ. Politique générale d'évaluation pédagogique, secteur du préscolaire, du primaire et du secondaire, Québec, 1979, version révisée en septembre 1981, 24 p.

MEQ. L'école québécoise. Enoncé de politique et plan d'action, Québec, Editeur officiel du Québec, 1979, pp. 95-102.

MEQ. Les résultats d'ensemble et par commission scolaire des épreuves du ministère de l'Education de juin 1989, Québec, MEQ, janvier 1990, 47 p.

MONNIER, Eric. "Evaluation des politiques publiques: méthodes et pratiques", in Problèmes politiques et sociaux, No 599, 6 janvier 1989, 60 p.

NOIZET, G. et CAVERNI, J.P. Psychologie de l'évaluation scolaire, Paris, PUF, 1978.

OCDE. Les écoles et la qualité, un rapport international, Paris, OCDE, 1989, 155 p.

PAQUETTE, Jerry. Judging the Quality of Education: Who, How and Why?, Ronéotypé, University of Western, Ontario, 1988, S.P.

PINSONNEAULT, Danielle. L'évaluation des apprentissages, Québec, CEQ, août 1985, 66 p. annexe (A8585-CECS-112).

RECHERCHE SOCIALE. "L'évaluation qualitative" in Recherche sociale, Nos 111-112, juillet-septembre 1989 et octore-décembre 1989, pp. 1-33 et 61-91.

SALAME, Ramzi F. L'évaluation du personnel de l'enseignement: fondements et méthodes. Québec, Université Laval, Coll. Les Cahiers du LABRAPS, Série Etudes et documents, Vol. 5, 1989, 260 p.

SALMADOR-LOUIS, Michel. "Tout le monde passe!" in Le Devoir, 3 août 1990, p. 7.

SONDAGE GALLUP. "L'école d'aujourd'hui est meilleure selon 47 p.c. des Canadiens" in La Tribune, 12 oct. 1989, p. B-2.

STUFFLEBEAM, Daniel (sous la direction de). L'évaluation en éducation et la prise de décision, Ottawa, Ed. N.H.P., 1980.

ANNEXES

Centrale
de l'enseignement
du Québec

ANNEXE I

A8889-CG-DEC-3

Décisions du Conseil général

DÉCISIONS DU CONSEIL GÉNÉRAL DE LA C.E.Q.

RÉUNION DES 9 ET 10 MARS 1989

27. Évaluation et rôle des personnels (dossier référé par le Congrès)
(A8889-CG-030 et A8889-CG-043)

Il est résolu:

27.1 Que la CEQ revendique que le personnel participe aux décisions concernant les orientations éducatives, pédagogiques et organisationnelles; par contre, le choix des pratiques pédagogiques les plus appropriées au développement d'une éducation de qualité doit être laissé au personnel concerné œuvrant à tous les niveaux de services dispensés dans les institutions d'enseignement, y incluant les services de garde.

27.2 Que la CEQ recommande aux affiliés d'assurer l'information et la formation permettant aux personnels d'intervenir et d'agir directement à partir des réalités et des besoins d'ordre pédagogique et organisationnel vécus en milieu de travail.

27.3 Que la CEQ réaffirme les paragraphes a), b) et d) de la résolution 74 du 29e Congrès qui se lisent comme suit:

a) Que la CEQ affirme que tout mécanisme d'évaluation des personnels, s'il doit en exister, doit être contenu à l'intérieur des conventions collectives, et par conséquent, être l'objet de négociation.

b) Qu'en conséquence, la CEQ s'oppose à tout autre projet non négocié d'évaluation des salariées et salariés entre eux.

d) Que la CEQ invite ses affiliés à prévoir des mesures (information, recours, etc.) qui assurent la protection de leurs membres face aux éventuelles attaques de la partie patronale en regard de l'évaluation, notamment par l'introduction du système de "position plan", de la paie au mérite ou d'un mécanisme équivalent.

27.4 Que la CEQ, en collaboration avec les fédérations et les syndicats affiliés, élabore sa position syndicale concernant l'évaluation du

Siège social: 1415, rue Jarry Est, bureau 300, Montréal (Québec) H2E 1A7 Téléphone: (514) 374-6660
Bureau de Québec: 2336, chemin Ste-Foy, C.P. 5800, Sainte-Foy (Qc) G1V 4E8 Téléphone: (418) 658-5711

personnel, l'évaluation des institutions et les modes d'évaluation des apprentissages en tenant compte du rôle social de l'éducation et du respect de l'autonomie professionnelle du personnel y oeuvrant.

27.5 Que cette position syndicale soit soumise à la consultation et reçoive l'adhésion des membres des syndicats affiliés avant d'être adoptée par les instances appropriées.

27.6 Que la CEQ revendique le droit pour tous les enfants de bénéficier des orientations ou pratiques pédagogiques mises de l'avant dans les commissions scolaires.

28. Santé et services sociaux (dossier référé par le Congrès) (A8889-CG-030 et A8889-CG-43)

Il est resolu:

28.1 Que la CEQ réaffirme le droit des femmes à contrôler leur maternité et qu'elle s'oppose à tout projet de loi visant à restreindre le droit des femmes à choisir librement leur maternité.

28.2 Que la CEQ revendique auprès du gouvernement l'accessibilité aux services essentiels à l'exercice du libre choix.

28.3 Que la CEQ reconnaisse que l'avortement relève des services de santé et qu'en conséquence, la Centrale s'oppose à toute forme de législation qui aurait pour effet d'empêcher ou de recriminaliser l'avortement.

28.4 Que la CEQ continue de revendiquer que l'exercice du droit à la maternité s'accompagne de services élargis et publics de garde d'enfants, de services en matière de planification et de contrôle des naissances et de programmes d'éducation sexuelle.

29. Rapport Rochon: suites à donner (A8889-CG-052)

Il est resolu:

29.1 Que la CEQ et ses affiliés continuent d'exiger du gouvernement:

- la publication d'un Livre blanc sur une politique québecoise de santé et de bien-être ainsi que la tenue d'une Commission parlementaire;

- l'élaboration d'une politique de santé et de bien-être intégrant notamment certaines des orientations du rapport Rochon dont:

ANNEXE II

Centrale
de l'enseignement
du Québec

Synthèse analytique et commentée du document sur l'évaluation (juin 1989)

Voir : Dossier sur le contrôle et l'évaluation dans le système éducatif. Annexe d'une fonction de contrôle (doc de travail)

Commission générale de
l'Éducation

Micheline Jourdain
Janvier 1990

Le document se présente en quatre parties

1) Un panorama du contexte actuel dans lequel se situe le débat avec un court rappel historique

2) Un exercice plus théorique qui consiste à tenter de clarifier les concepts suivants :

   a. le contrôle
   b. l'évaluation
   c. la qualité de l'éducation
   d. la supervision pédagogique

3) Une description de l'application de l'évaluation au niveau

   1° du système scolaire (dans le sens d'éducation)
   2° des établissements ou institutions
   3° des personnels

4) A partir de l'analyse des concepts et de la réalité et l'exploration de certaines alternatives déjà présentées dans le chapitre 3, la conclusion décrit des éléments de base pour une position syndicale au sujet du **contrôle**, de **l'évaluation** et de la **supervision** pédagogique dans le système scolaire.

Fil conducteur de l'analyse

La démarche d'analyse de l'évaluation et des autres concepts qu'on y rattache habituellement ainsi que l'observation de ce qui se passe dans la réalité de l'application de l'évaluation sont éclairées au tout début de la recherche par les prémisses suivantes : depuis dix ans, on perçoit une pression (le Rapport Gobeil y compris) de plus en plus manifeste de la part des autorités scolaires pour contrôler et évaluer le système scolaire. Ces autorités justifient leurs choix et leur attitude parce que l'école serait en crise, médiocre, voire décadente et qu'il serait devenu impératif de retrouver la qualité de l'éducation et de viser l'excellence.

Tel discours n'est pas particulier au Québec. Les travaux américains sur l'éducation qui ont été très nombreux depuis 1981 (Nation at Risk) ont sonné dramatiquement l'alarme et la vague a fini par rebondir chez nous. La France non plus n'a pas été épargnée par le débat (v.g. Le niveau monte).

Mais il faut débusquer ce que cache ce discours de la crise scolaire et qui de plus en plus semble introduire le langage caractéristique du milieu de l'entreprise dans l'univers de l'éducation. La motivation de ce discours est de justifier les coupures en éducation et les effets néfastes qu'elles ont entraînés.

Il faut donc faire mieux avec moins dans un contexte ou l'État délaisse ses priorités sociales dont la mission éducative.

Il faut voir que tel choix en est un de société, que "c'est un changement de cap" et qu'il renforcera les inégalités sociales.

On ne peut chercher à comprendre les mesures d'évaluation et de contrôle entreprises dans le système scolaire à tous les niveaux sans les lier à ce contexte et à la philosophie profonde que sous-tend le discours qui accompagne de telles mesures.

Pour autant, il ne faudrait pas que nous écartions comme travailleuses et travailleurs de l'enseignement toute idée de rendre des comptes : "il y a une sorte d'interrogation incontournable sur la question de la signification de ce que l'on fait". Par cette réflexion, on arrive au coeur même de la définition et de la perspective que l'ensemble de cette recherche veut attacher au concept d'évaluation. **L'évaluation doit être une interrogation continue du sens de ce que l'on fait et des pratiques qu'on a ou qu'on développe.**

Présentation des concepts

La recherche s'intéresse aux concepts de contrôle et évaluation et les décortique en les comparant car ils ont donné lieu à beaucoup de confusion. Elle viendrait du fait que la notion de contrôle a une connotation tellement négative qu'on la remplace souvent par la notion évaluation. On a changé le contenant mais pas le contenu. On a même inventé du jargon nouveau comme : évaluation régulatrice, formative, certificative, sommative, contrôle continu comme aspect de l'évaluation formative. Comme on le verra plus loin, il semble que ce soit toujours de contrôle qu'il s'agisse!

Nous reprenons ici sous forme de **tableau présentant en parallèle les deux concepts** pour nous permettre de les distinguer et d'en saisir les aspects différents (pp 12-20, pp 52,53,56,58,65,66).

	Contrôle	Évaluation
Définition de base	Une **vérification** des actions cherchant à établir la conformité de telles actions à des attentes, au "prescrit"	une démarche de recherche sur la **signification** des actions
modes utilisés	- quantitatifs - selon le modèle de la production	qualitatifs
dans un temps	fixe	indéfini et continu
approche	- technocratique -observation extérieure	- multiréférencielle - attitude de compréhension et d'implication des personnes

approche	. rigide . réductrice . "subjective"	. relativiste et faisant place au complexe
intérêt	la conformité et le mesurable (mesure des écarts à des normes) (perfectionner les instruments, les procédures, les techniques)	"intersubjectivité", l'autonomie, questionnement sans fin pour changer l'ordre des choses
effet	crée la marginalisation	favorise le développement des personnes, l'innovation . appui au développement des personnes et interformation des personnes
moyens	. épreuves standardisées . multiplication des examens . "batteries d'outils"	questionnement sans fin
conception de la personne et des travailleurs	réactionnaire	évolutive

Bref, il s'agit de :

. deux logiques différentes qui s'opposent

. qui considèrent deux ordres et deux univers différents

- mais les deux concepts sont nécessaires et peuvent être interactifs.

Sur le concept de qualité en éducation

Il est présenté comme légitimité (fondement) des pratiques de contrôle et d'évaluation et il soulève la question des valeurs et des finalités en éducation puisqu'on suppose qu'il y a un consensus social sur ces dernières et sur la mission éducative en général et les moyens pour l'accomplir : par exemple, est-ce que la qualité doit se vérifier uniquement à partir de tests standardisés? Au contraire doit-on tenir compte de l'environnement plus large du processus d'éducation, de la relation savoir et savoir-faire? des principes liés à la démocratisation de l'enseignement?

L'auteur favorise une perspective qui :

- situe la qualité dans l'atteinte de l'objectif de la réussite pour tous, l'épanouissement de l'invididu
- dans le développement et le changement
- dans un parti pris pour toutes les clientèles scolaires, notamment les enfants désavantagés et les adultes en formation
- évite le renforcement des inégalités

(pp 21 à 24)

Les niveaux d'application

1) **Dans le système scolaire en général :**

Situation actuelle : multiplication des activités de contrôle (indicateurs, examens...)

Analyse et critique sur :

- le sérieux des interprétations de telles activités
- leur impact qui favorise la "course" à l'excellence plutôt que la prise en compte des inégalités
- l'objectivité et la neutralité des mesures utilisées (ex. comparaison public/privé)
- la non-prise en compte des transformations dans le système et la société, des objectifs d'égalité des chances...

On contrôle plus qu'on évalue (l'enquête du CSE 1984 est un modèle d'une démarche d'évaluation)

(pp 25-27)

2) **Dans les établissements**

Situation actuelle : pressions sur les écoles et collèges rendus responsables du niveau qui baisse

Analyse et critique :

- retour nostalgique aux institutions "accréditées"
- "l'école efficace" ne s'intéresse pas à "essayer de comprendre"
- sur les méthodes corrélationnelles utilisées

On oublie les programmes, les moyens, les supports, le contexte de l'institution, on évite le questionnement et la démarche de recherche.

(pp 27-33)

3) **Au niveau du personnel**

Situation actuelle : **(les méthodes à la mode)**

1. tentative d'utilisation de la formule "rémunération au mérite" dans certains pays dont les USA, la France. Le rapport du CSE (1987) y fait aussi allusion. Un rapport de CADRE parle "d'échelons de carrière".

2. évaluation du personnel enseignant par les résultats académiques des élèves.

(pp 34,42)

D'où vient cette approche?

Surtout des USA, où elle s'est articulée sur trois périodes :

1. le taylorisme de l'après-guerre
2. le choc de 1957 (Sputnik)
3. la nouvelle concurrence japonaise

Elle est donc liée au choc de la compétition internationale subie par les Etats-Unis.

Analyse et critique

1. **De façon générale :** on se demande si le personnel doit porter tout le poids de la responsabilité de la qualité des services surtout en période de restrictions budgétaires.

2. **Sur les méthodes de contrôle du rendement (liées au salaire)**

   - plusieurs chercheurs affirment que la motivation n'est pas uniquement dans le salaire mais dans les conditions de travail en général, l'appréciation de l'entourage, les resonsabilités
   - elles provoquent le stress, brisent l'esprit d'équipe et le dialogue
   - l'augmentation salariale (jouant à l'intérieur d'une masse salariale) est insuffisante pour produire quelque chose de significatif au niveau de la motivation en tout cas sur une période significative.

Au contraire, on doit favoriser

- les salaires équitables
- le suivi du personnel
- des politiques de perfectionnement, de développement, d'appui et d'entraide

(pp 38-42)

3. **Sur les méthodes liées au rendement des élèves**

   - provoquent la surenchère sur les résultats académiques aux dépens du processus d'apprentissage général (long terme, non quantifiable)
   - il y a risque de s'intéresser seulement aux bons élèves
   - ignorent que la "performance" académique est liée à un ensemble de facteurs extérieurs à l'enseignant (ex. le support familial)

4. **Sur les limites plus générales de ces formes de contrôle du rendement :**

   - la subjectivité des instruments et des évaluations (halo effect) et marges d'erreur

- effets de l'interdépendance organisationelle sur la performance individuelle
- problème de l'imprévisibilité de certaines tâches
- problème de l'observation qui ne peut tout observer ou qui nuit à la performance
- l'idiosyncrasie (phénomène de réactions différentes à des agents extérieurs différents, dans des activités différentes)
- pas de consensus social sur les méthodes pédagogiques

(pp 42-47)

Des alternatives : une évaluation intersubjective

Les pistes qui sont proposées comme alternatives au "pôle" contrôle en faveur du "pôle" évaluation s'articulent

1. **autour des finalités visées** : Veut-on contrôler et surtout administrer ou veut-on aider? Le document polarise le débat autour des objectifs de l'organisation, de l'administration et de la recherche d'un dialogue ouvert qui soutient la confiance. Ces finalités sont-elles compatibles, nous est-il demandé? On s'interroge aussi sur le rôle de la direction de l'école dans un tel contexte.

2. **Les principes mis de l'avant :**
   - conception évolutive de la personne et recherche de l'amélioration du système et des ressources humaines
   - une démarche relative et non absolue
   - lorsque litiges : mécanismes de protection
   - respect de l'autonomie professionnelle, élément majeur de la

qualité du travail à accomplir et de l'initiative créatrice

- l'évaluation gérée par les personnels (autoformation individuelle et collective, perfectionnement, journées pédagogiques)
- nouvelle attitude du gestionnaire : ouverture, à l'écoute, ou non "extérieure"
- pas d'évaluation par le biais des résultats des élèves

(pp 47-57)

Une pratique refait surface : la supervision pédagogique

- Un discours plein de bonnes intentions : (colloque des directeurs d'écoles (88), fascicule du MEQ (85), littérature du MEQ et de l'ENAP)

Critique en général

Là encore, on a réduit le concept à rendre des comptes sur le travail en focalisant sur le rendement unique du personnel enseignant et éliminant toute démarche qui analyserait la multitude des facteurs d'une situation.

De notre groupe de travail (FECS-FPPE) :

1. approche réductrice
2. s'attache à un modèle stéréotypé de l'enseignant

On favorise :

1. une approche ouverte, interprétative et participative

2. un processus dynamique, continu, respectant l'autonomie, la relation d'aide, la revalorisation

3. de répondre aux besoins de perfectionnement et d'adaptation du personnel

4. une démarche médiative et métapédagogique

(pp 57-64)

Éléments pour une position syndicale sur l'évaluation

(pp 65-69)

(note : des regroupements ont été faits)

1. Reconnaissance de la nécessité d'un processus continu et métapédagogique d'évaluation

2. défini comme mode d'appréciation (consenti et non définitif) de compréhension et d'interprétation de la réalité et des actions posées basée sur une conception évolutive de la personne.

3. qui interroge l'école et la société, son rôle démocratique

4. qui interroge le désengagement de l'État par rapport à l'école démocratique et publique

5. qui reconnait que la qualité de l'enseignement est liée à la démocratisation et à l'égalité des chances

6. c'est une évaluation intégrale, intersubjective, non comparative et non discriminatoire portant sur l'ensemble et qui ne repose pas uniquement sur le dos des enseignants et qui les valorise

7. rejet de la supervision pédagogique telle qu'elle s'applique actuellement

8. rejet du rôle de "bourreau" pour le directeur ou la directrice d'école

9. rejet de la rémunération au mérite

10. négociation des mécanismes de contrôle en favorisant les activités de perfectionnement, l'évaluation collective et l'interformation.

ANNEXE III

LES CARACTERISTIQUES DES BONNES ECOLES SELON L'OCDE

Les caractéristiques des bonnes écoles

Nous préférons parler des «caractéristiques» d'un bon enseignement plutôt que, par exemple, de ses «principes», pour ne pas donner l'impression qu'il existe une recette magique ou une formule exacte permettant l'amélioration instantanée de toutes les écoles.

Dix caractéristiques semblent contribuer particulièrement à l'obtention des résultats souhaitables, c'est-à-dire qui ne se limitent pas aux bons résultats scolaires, mais englobent la réalisation de tous les objectifs d'une école :

i) Le désir d'atteindre des normes et des finalités définies clairement et d'un commun accord

Le postulat de base est que chaque école possède un esprit ou une culture propre qui détermine pour le meilleur ou pour le pire les résultats de ses élèves. Les bonnes écoles sont celles dont le climat est favorable à l'acquisition des connaissances. La condition préalable est l'acceptation dans tout l'établissement de normes et de finalités communes qui sont clairement exprimées, définies et respectées. Cela n'exclut pas la nécessité de préciser que, dans des sociétés pluriculturelles, l'enseignement peut avoir différentes finalités.

ii) Une planification en collaboration, une prise de décisions commune et un travail collégial entrepris dans un esprit d'expérimentation et d'évaluation

La cohésion de l'école dépend des actions concertées d'un personnel enseignant qui partage la responsabilité de la définition et du respect des finalités de l'école tout entière et veille sur le bien-être de chacun de ses élèves. Il faut pour cela que règnent entre tous les membres du personnel des relations harmonieuses, que la prise de décisions soit participative et la gestion, collégiale. Le désir de tous est d'améliorer l'école et de jouer un rôle dans l'innovation et l'expérimentation. Par conséquent, l'école ne doit pas être soumise à des règles rigides venues de l'extérieur ; au contraire, elle doit disposer d'une grande liberté pour concevoir une partie de son programme, choisir des méthodes pédagogiques appropriées, et répartir les ressources dans le but d'obtenir les meilleurs résultats possibles.

iii) Une direction dynamique pour la mise en œuvre et le maintien de l'amélioration

Il n'y pas de contradiction entre les principes de direction et de collégialité. Au contraire, certaines écoles fonctionnent sans aucune hiérarchie. L'essentiel est qu'il existe des moyens efficaces pour élaborer une politique scolaire globale et déterminer à qui il incombe de prendre la direction de chaque plan et de chaque innovation, qu'il s'agisse d'un individu ou d'une équipe.

iv) Stabilité du personnel

Les écoles fonctionnent mal lorsque les changements de personnel sont trop fréquents ou que le taux d'absentéisme est très fort. La présence d'un personnel stable crée un climat de sécurité, d'ordre et de continuité. C'est une condition préalable à l'amélioration des écoles, en particulier lorsqu'on introduit une innovation. Par ailleurs, la stabilité du personnel doit être renforcée par un recrutement d'enseignants convenant à l'esprit particulier de chaque établissement.

v) Une stratégie de formation permanente et de perfectionnement du personnel correspondant aux exigences de chaque école sur le plan de la pédagogie et de l'organisation

Tout le personnel scolaire doit avoir, à intervalles réguliers, la possibilité de suivre une formation continue à l'intérieur de l'école et, aussi, en suivant des enseignements à l'extérieur de celle-ci. La formation doit être directement liée aux besoins réels de l'établissement. Les enseignants doivent prendre conscience de la nécessité d'une mise à jour continuelle de leurs connaissances et de l'amélioration de leurs compétences professionnelles.

vi) L'application d'un programme d'études soigneusement élaboré et coordonné qui permet à chaque élève d'acquérir les connaissances théoriques et pratiques essentielles

Le programme d'études doit faire l'objet d'une planification approfondie prévoyant les dispositions nécessaires à une évaluation permanente. Il doit comprendre un tronc commun de matières essentielles, destiné à donner à chaque élève la possibilité d'acquérir des connaissances et des compétences élémentaires et de refléter les valeurs de l'école.

vii) Un haut niveau de participation et de soutien de la part des parents

Les parents soutiennent activement l'école à travers leurs associations en offrant des services bénévoles et une aide matérielle. A titre individuel, ils contribuent à motiver leurs enfants et les soutiennent en complétant l'action de l'école. Mais pour qu'ils puissent participer pleinement à cette action de soutien, l'école doit les accueillir sans réticences.

viii) La reconnaissance des valeurs propres à l'établissement et l'adhésion à ces valeurs plutôt qu'aux valeurs individuelles

L'école fonde une collectivité dont les valeurs sont partagées par tous. Cela ne signifie nullement qu'il y ait conflit entre cette conception et la pédagogie personnalisée, ou centrée

sur l'enfant, pratiquée depuis quelque temps, mais plutôt que chaque membre de la commu nauté scolaire doit être conscient de l'identité particulière et des finalités communes d l'établissement.

ix) Une exploitation maximale du temps scolaire

Les élèves doivent avoir la possibilité de consacrer un maximum de temps à s'instruir Les cours ne doivent donc pas être interrompus dans leur déroulement et le passage d'u cours à l'autre doit être aussi bref que possible. Les différentes matières enseignées et le séquences d'apprentissage doivent être harmonisées de façon à éviter tout double emploi e toute répétition inutile.

x) Le soutien dynamique et solide de l'autorité scolaire compétente

L'école sait que l'autorité scolaire dont elle relève lui apportera le soutien dont elle besoin, non seulement sous la forme de l'apport financier nécessaire, mais aussi en assura des fonctions de direction et d'orientation.

Les indicateurs internationaux de l'enseignement

Norberto Bottani et Isabelle Delfau

L'importance prise par l'éducation dans le débat public est désormais telle que les gouvernements se doivent de disposer d'outils leur permettant d'évaluer le fonctionnement et l'efficacité des systèmes d'enseignement, et d'en informer l'opinion. Les indicateurs sont un de ces outils[1].

Qu'apprennent les enfants à l'école ? Certains établissements sont-ils meilleurs que d'autres ? Certains systèmes d'enseignement plus performants ? Si oui, pourquoi ? Comment se comparent, en termes de productivité et d'efficacité scolaires, les pays de l'OCDE ? Quel est le rendement des importants investissements que les pays et les familles consentent à l'éducation ? Tous les pays font-ils le même effort éducatif ? Et à partir d'effort, les résultats sont-ils comparables ? S'ils ne le sont pas, peut-on mesurer les disparités et trouver des hypothèses d'explication vérifiables ?

Ces questions sont redoutables et, pour certains, hérétiques. Elles reviennent pourtant, depuis quelques années, avec une insistance accrue parmi les experts de l'éducation comme dans les milieux politiques, parmi les responsables de la vie économique et aussi chez les parents qui se préoccupent, à juste titre, d'obtenir pour leurs enfants la meilleure éducation possible.

La presse américaine a récemment fait grand cas des résultats d'une recherche internationale sur les connaissances en mathématiques et sciences d'élèves âgés de treize ans, provenant de l'enseignement public ou privé de six pays (Canada, Espagne, Etats-Unis, Irlande, Corée du Sud et Royaume-Uni)[2]. A la publication des résultats, le 1er février 1989, le *Washington Post* pouvait titrer à la une : « *Survey of Math, Science Skills Puts US Students at Bottom* » (les élèves américains lanterne rouge d'une enquête sur les acquis en maths et sciences).

Tous les élèves avaient été confrontés à des tests de connaissance conçus dans un cadre américain. Pourtant, élèves asiatiques, européens et canadiens ont obtenu de meilleurs résultats que leurs homologues américains ; la moyenne en mathématiques des jeunes Sud-Coréens a ainsi été quatre fois supérieure à celle des Américains. En mathématiques toujours, 40 % des élèves coréens ont démontré une bonne maîtrise des concepts géométriques, contre seulement 9 % des élèves américains. En sciences, 73 % des élèves sud-coréens et 42 % seulement des élèves américains savaient recourir à des procédures scientifiques, notamment dans le traitement et l'analyse des données – définir une expérimentation et en tirer des conclusions par exemple.

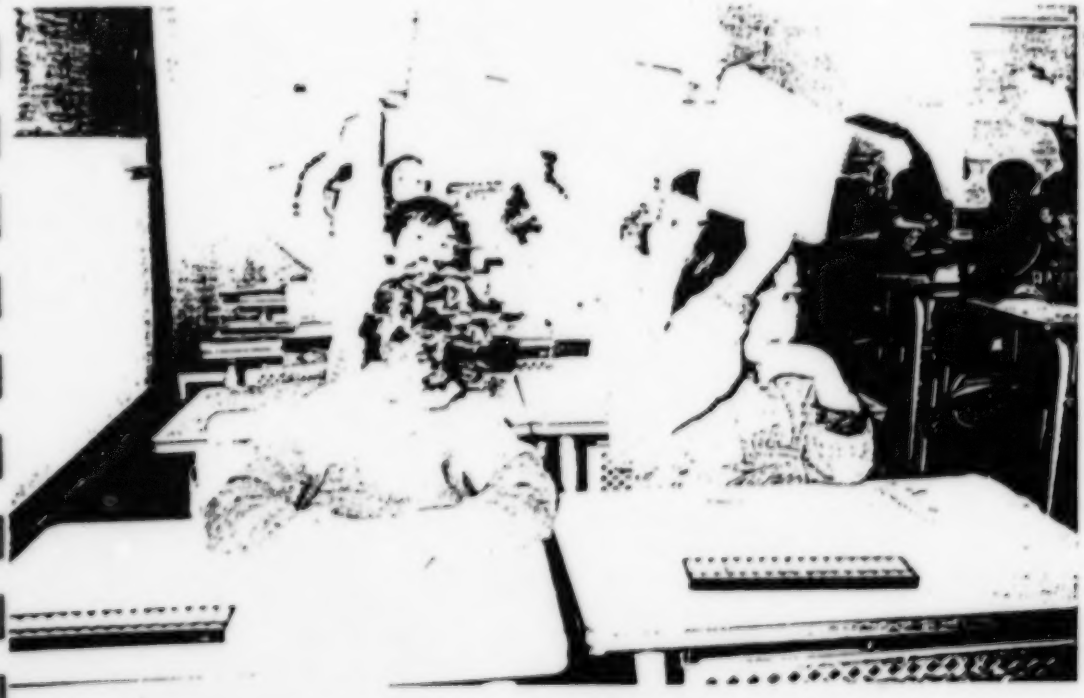
Des pays en danger ?

Ces données, confirmées par d'autres enquêtes internationales, permettent de comprendre l'émoi de la classe politique américaine. Emoi qui s'était déjà fait jour en 1983 à l'occasion de la publication du désormais célèbre *Nation at Risk*[3]. Ce rapport sur l'état de l'éducation aux Etats-Unis, devenu le manifeste du mouvement pour l'amélioration de la qualité de l'enseignement, traduit, en phrases empreintes d'un indéniable lyrisme, un alarmisme marqué : « Notre pays est en danger. [...] Si une puissance étrangère non amie avait tenté d'imposer à l'Amérique les résultats scolaires médiocres qui existent actuellement, nous aurions sans doute considéré cela comme un acte de guerre. Pourtant c'est nous-mêmes qui avons permis que les choses en soient ainsi ».

Ce pessimisme trouve en Europe un écho apparemment proche. Ainsi du discours français sur l'introuvable « niveau » et ses fluctuations, un moment contrasté par deux chercheurs avec l'affirmation que « le niveau monte »[4]. Là aussi, la remise en question, au travers des résultats, du rôle même des systèmes d'éducation provoque, au-delà des débats, la multiplication de procédures d'évaluation des connaissances des élèves et du fonctionnement des établissements. Le tout destiné à informer le public et à l'éclairer dans ses choix.

C'est dans ce contexte, et pour tenter de répondre en partie au moins à ce type de préoccupations, qu'a été lancé le projet sur les indicateurs internationaux de l'enseignement au sein du Centre pour l'innovation et la recherche dans l'enseignement de l'OCDE (CERI). De quoi s'agit-il ? De rendre les systèmes d'enseignement plus transparents, de com-

Norberto Bottani et Isabelle Delfau travaillent sur les indicateurs de l'enseignement au Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (CERI) de l'OCDE.



LES RÉSEAUX

Réseau 1
flux d'élèves et trajectoires scolaires ✓
animateur : Australie
participants : 20 pays

Réseau 2
acquis des élèves ✓
animateur : États-Unis
participants : 18 pays

Réseau 3
fonctionnement des établissements ✓
animateur : France
participants : 15 pays

Réseau 4
coûts et ressources ✓
animateur : Autriche
participants : 15 pays

Réseau 5
attitudes et attentes des élèves ✓
animateur : Pays-Bas
participants : 10 pays

prendre leurs mécanismes de fonctionnement afin de pouvoir mieux les piloter, mieux orienter leurs évolutions.

Cinq réseaux...

Les tentatives précédentes de développement d'indicateurs de l'enseignement avaient, sur le plan international tout au moins, montré la fragilité de toute approche monopolisée par les spécialistes dans un domaine où les sensibilités culturelles sont à vif. Aussi, afin d'engager le plus possible les pays dans le travail – condition de réussite sur le plan politique – le CERI a adopté un modèle d'organisation fondé sur leur participation. Cinq réseaux, placés chacun sous la responsabilité d'un pays meneur de jeu, ont ainsi été constitués (encadré). Ils ont travaillé sur cinq domaines d'indicateurs identifiés comme essentiels[1]. Les pays ont pu librement adhérer à un ou à plusieurs réseaux suivant leur intérêt, leur expérience, ou les priorités de leur politique éducative.

Les réseaux ont mobilisé quelque deux cents personnes pour le seul travail à

1. L'OCDE publiera un rapport sur ce sujet en 1990.

2. On a proposé à ces élèves deux tests de 45 minutes, un en mathématiques (43 questions) et un en sciences (60 questions). Les questions posées avaient été choisies parmi les 281 questions de mathématiques et les 188 questions de sciences utilisées pour l'enquête organisée en 1988 aux États-Unis par le *National Assessment of Educational Progress* (NAEP). Voir A. Lapointe, N. Mead, G. Phillips, *A World of Differences. An International Assessment of Mathematics and Science*, ETS/IAEP, Princeton, 1989.

3. *A Nation at Risk. The Imperative for Educational Reform*, National Commission on Excellence in Education, Washington DC, GPO, 1983.

4. Ch. Baudelot et R. Establet, *Le niveau monte. Refutation d'une vieille idée concernant la prétendue décadence de nos écoles*, Le Seuil, Paris, 1989.

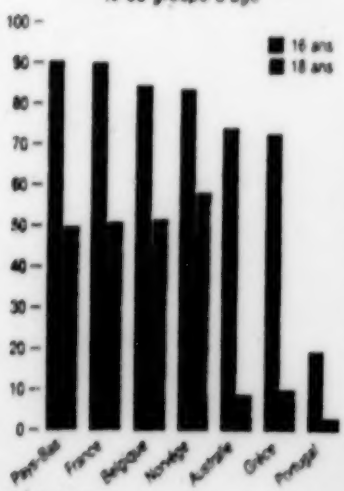
5. Les rapports des cinq réseaux peuvent être obtenus auprès du CERI : flux des élèves et trajectoires scolaires, acquis des élèves, fonctionnement des établissements, coûts et ressources, attitudes et attentes des élèves.

dimension internationale. La plupart des pays ont, dans le même temps, mis en place des groupes nationaux de référence destinés à coordonner leur participation au projet et à promouvoir des indicateurs à l'échelle nationale.

...pour un ensemble cohérent

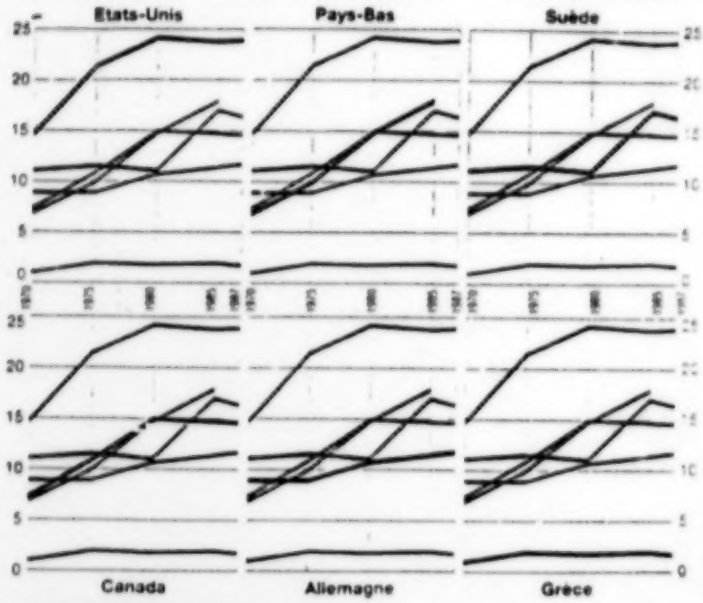
La complexité et la diversité des systèmes d'enseignement sont telles qu'un indicateur seul ne peut apporter qu'une information limitée. Il est par conséquent indispensable de construire un ensemble cohérent qui donne une bonne représentation de l'état d'un système d'enseignement. Cet ensemble ne saurait se résumer à l'assemblage de données statistiques de base, même facilement accessibles. Sans une vision claire et globale, sans cadre de référence commun, la production d'indicateurs risque de se résumer à un entassement de données sans queue ni tête. Les indicateurs retenus doivent être reliés de façon logique si l'on veut qu'ils tissent cet ensemble, et ces liens doivent être fondés sur un modèle ou un cadre, lui aussi logique, décrivant le fonctionnement du système scolaire.

A. TAUX DE PARTICIPATION DANS LE SECONDAIRE, 1988
% du groupe d'âge



Source : OCDE.

B. PART DES 25-34 ANS AYANT TERMINÉ UN 1er CYCLE DU SUPÉRIEUR



1. Typologie internationale : ISCED niveau 6.
Source : OCDE.

S'agissant de la mise au point d'un système international d'indicateurs de l'enseignement, le choix d'un modèle est particulièrement difficile en raison des différences qui marquent les pays – conceptions et politiques de l'éducation, structures des institutions, principes et pratiques de fonctionnement. S'il existe des similitudes et des analogies aussi bien sur le fond – les buts – que sur l'organisation des écoles et la pédagogie, les disparités, superficielles ou fondamentales, exigent une grande prudence dans l'interprétation des indicateurs.

Quelques indicateurs

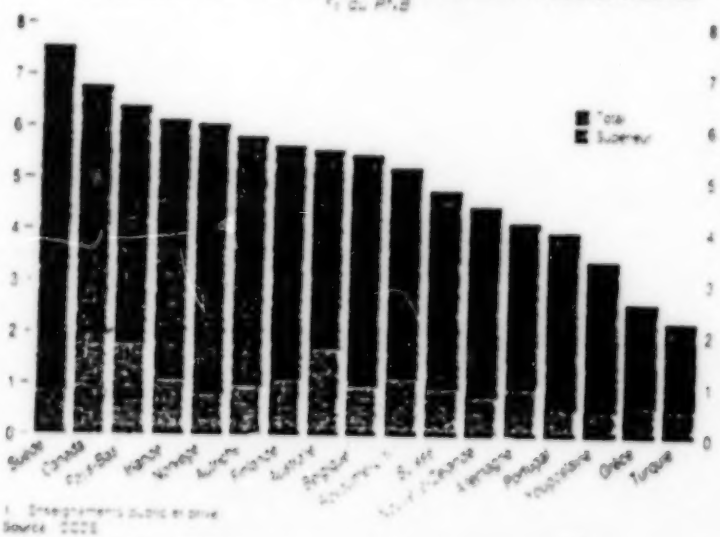
Les réseaux se sont mis d'accord sur un nombre préliminaire d'indicateurs susceptibles d'entrer ultérieurement dans un ensemble que l'OCDE suivrait régulièrement. Certains peuvent être calculés à partir de données statistiques déjà existantes, d'autres nécessitent des données nouvelles qu'il faut encore réunir.

Indicateurs de processus :
- taux de redoublement
- taux de fréquentation
- taux d'entrée dans l'enseignement post-secondaire
- taux de scolarisation dans l'enseignement à plein temps
- taux de scolarisation dans l'enseignement secondaire
- taux de diplômés de l'enseignement secondaire

Indicateurs de résultats :
- pourcentage de la population ayant complété des études supérieures
- taux d'activité selon le niveau d'instruction
- diplômés de l'enseignement supérieur dans les disciplines scientifiques (maîtrise, doctorat)
- acquis cognitifs des élèves

C. DÉPENSES PUBLIQUES DANS L'ENSEIGNEMENT PUBLIC, 1988-88

En % du PNB



1. Enseignements public et privé.
Source : OCDE

• acquis non cognitifs (communication écrite par exemple).

Indicateurs de ressources :

• proportion élèves/enseignants ;
• financement de l'enseignement en fonction des sources ;
• dépenses globales pour l'enseignement en pourcentage du PNB ;
• dépenses publiques pour l'éducation par rapport aux dépenses sociales ;
• coûts par élève aux différents niveaux de l'enseignement ;
• qualifications des enseignants.

Ce repérage a mis en évidence les difficultés qui naissent de la recherche d'indicateurs internationaux comparables et acceptés par tous les pays membres. Ainsi, pour les flux d'élèves, le réseau numéro un a calculé plusieurs indicateurs de taux de participation à des moments critiques – passage d'un niveau à un autre du système d'enseignement ou à différents moments de l'enseignement supérieur (graphiques A et B). Il faudra par la suite identifier ceux de ces indicateurs à inclure dans l'ensemble qui constituera le « tableau de bord » permettant de suivre régulièrement le fonctionnement et les transformations des systèmes d'enseignement.

Le réseau quatre a travaillé sur les indicateurs de coûts qu'on croit volontiers mieux cernés. Mais les calculer dans un domaine aussi complexe que celui de l'enseignement pose des problèmes considérables. Avant de parvenir à la comparabilité, il faut clarifier une série de questions concernant le niveau d'agrégation des données de base au plan national. Le questionnaire mis au point en commun avec l'UNESCO et l'Office statistique des Communautés européennes a permis à l'OCDE de calculer certains indicateurs de coûts (graphique C).

Le calcul d'un ratio élèves/enseignant (graphique D) montre, lui aussi, la complexité des questions en jeu. Les changements intervenus depuis une dizaine d'années ont introduit dans les salles de classe des figures professionnelles nouvelles : enseignants à plein temps spécialisés dans le soutien des élèves qui ont des difficultés, auxiliaires assistant un maître titulaire, enseignants principaux exerçant à mi-temps ou à temps partiel, etc.

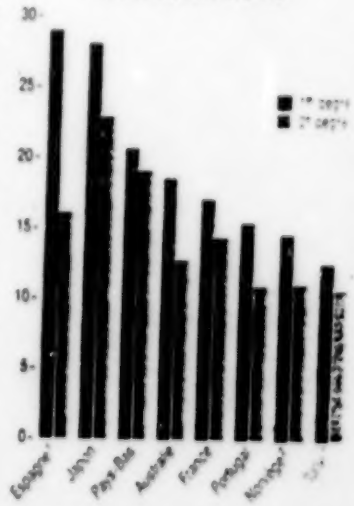
Déterminer le nombre d'élèves d'une classe n'est pas plus aisé. Les classes se font et se défont, les élèves y entrent et en sortent selon un plan de formation de plus en plus personnalisé : ils appartiennent de moins en moins fréquemment à des classes rigides à composition figée pour l'année.

Le calcul d'un indicateur apparemment aussi anodin que le rapport élèves/enseignant devient alors un casse-tête. Ce l'enjeu est de taille. S'il s'avère en effet que les classes à faibles effectifs sont « meilleures » que les autres – chose communément admise malgré les démentis apportés par toute une série de recherches ponctuelles – il faudra mettre en œuvre une politique visant à réduire le nombre moyen d'enfants par classe, en recrutant plus d'enseignants, en construisant plus d'écoles, en gardant dans l'enseignement, lorsque les effectifs baissent, les enseignants en surnombre...

Le choix, la définition et le calcul d'indicateurs cognitifs constituent une des diff-

D. RATIO ÉLÈVES/ENSEIGNANTS, 1987-88

Secteurs public et privé



1. 1986-87.
2. Secteur public seulement.
Source : OCDE